

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCILENE APARECIDA SOARES

MATERIAIS PRODUZIDOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA ORIENTAR
PROFESSORES NA DIREÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS

CURITIBA
2014

LUCILENE APARECIDA SOARES

MATERIAIS PRODUZIDOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA ORIENTAR
PROFESSORES NA DIREÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.

CURITIBA
2014

Soares, Lucilene Aparecida

Materiais produzidos pelo Ministério da Educação para orientar professores na direção de uma educação para as relações étnico-raciais / Lucilene Aparecida Soares. – Curitiba, 2014.

152 f.

Orientadora: Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Educação para as relações étnico-raciais.
 2. Valores civilizatórios afro-brasileiros.
- I. Título.

CDD

CDU



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **LUCILENE APARECIDA SOARES** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, DR. RODRIGO EDNILSON DE JESUS, DR. PAULO VINÍCIUS BAPTISTA DA SILVA (On-Line) e DR. GERALDO BALDUINO HORN, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "**MATERIAIS PRODUZIDOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA ORIENTAR PROFESSORES NA DIREÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR ^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada
DR. RODRIGO EDNILSON DE JESUS		Aprovada
DR. PAULO VINÍCIUS BAPTISTA DA SILVA (On-Line)		Aprovada
DR. GERALDO BALDUINO HORN		Aprovada

Curitiba, 31 de março de 2014.

Prof^a Dr^a Mônica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Mônica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750



AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meus pais, que me possibilitaram a vida, Delma e Custódio. De forma especial, à minha mãe, companheira de todas as horas, que me socorre em todos os momentos. Sem sua presença jamais teria realizado meus objetivos. Mãe duas vezes, minha e de Artur Ganesh, somos gratos pelo amor, presença e dedicação. Esperamos retribuir!

A Pedro, companheiro de luta, de vida, com quem compartilho os sabores e desafios do casamento e do encontro.

A Tuco, meu pequeno Artur Ganesh, que me apresentou o mundo da magia, da curiosidade, das religiosidades, da beleza, do vínculo para sempre, do amor, das dúvidas geniais, das explicações que me fazem levitar... Obrigada pela benção da ancestralidade! Para quem quero oferecer um outro mundo hoje!

A Iyagunã, pela presença, sabedoria, por abrir os caminhos que hoje trilhamos, por compartilhar...

A Debora, minha amiga-irmã-comadre, com quem aprendo a cada dia, com gargalhadas, lágrimas, cumplicidade! Confio em você para me representar!

A Luciana, pela amizade e confiança na vida, pelo exemplo, força, coragem, e, de forma particular, pela assessoria com os gráficos.

Ao grupo de teatro Nupartus, onde me tornei quem quero ser! Obrigada pela arte, pelas pesquisas, pelas pirações, pela liberdade, pelo compromisso político, pelo respeito, por tudo que ainda faremos juntas/os (Neiva, Cris, Dani, André, Pedro) e aos que foram ficando e ficaram indo... (Lisânia, Stael, Kamylla e tantas/os outros/as).

Ao Instituto de Pesquisa da Afro Descendência – IPAD, onde recebi o batismo da discussão das relações étnico-raciais com o curso de Pós-Graduação História e Cultura Africana, Afro-brasileira, Educação e Ações Afirmativas (a Lena, Tânia, Sol, Angélica, Marco).

À equipe de trabalho do projeto A Cor da Cultura, com quem tenho aprendido, ensinado e compartilhado muitos valores civilizatórios afro-brasileiros (Azoilda, Tânia, Solange, Flávia, Izy, Cintia, Edmundo, Paulo Borges, Ana Lúcia, Willan, Neli).

Às companheiras e aos companheiros do Colégio Estadual Lúcia Bastos, com quem sofro, luto e me alegro, com quem construo e espero um outro mundo possível!

Aos companheiros e companheiras da militância (Celso Santos, Dona Neide, Paulo Borges “Nivaldo Arruda“, Maria Evilma Moreira, Edmundo, Dermeval Ferreira, Cassius

Marcelus Cruz, Andrea Rosendo, Kátia Costa, Eduardo de Oliveira e tantas outras mulheres e homens).

Às mulheres das Promotoras Legais Populares – PLPs, que juntas reinauguram a ética, afeto, compromisso, radicalidade pela vida na esfera política! (Lilian, Ednúbia, Paulinha, Jackeline, Aninha, Dona Benedita, Cris, Dani, Kamila e todas as PLPs de Curitiba e Região Metropolitana).

À banca de qualificação, pela leitura, críticas e orientação (Prof.^a Leilah Santiago Bufrem e Prof. Paulo Vinícius Baptista da Silva).

Aos professores das diferentes disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de socialização de conhecimento e perspectivas (Tânia Maria Braga Garcia, Henrique Evaldo Jansen, Maria Rita Cesar, Maria Auxiliadora Schmidt, Paulo Vinícius Baptista da Silva, Geraldo Balduino Horn).

Aos colegas da turma de mestrado 2012, que lembro na pessoa de Leslie Luiza. Amiga, companheira de sonhos e angústias, educadora na concepção mais radical da palavra.

E, finalmente, à Prof.^a Tânia Maria Braga Garcia, calunga, companheira de travessia, com quem compartilhei dúvidas, angústias, conhecimentos! Porto onde atraquei, escambo de incertezas por caminhos. Costumo dizer que todos/as deviam passar pela experiência de ser orientada/o por Tânia! Obrigada pela coragem em construir esta pesquisa coletivamente, pelo respeito, consideração, sensibilidade. Obrigada por ser Ipê Amarelo que embeleza, perfuma e impregna de ética, sabedoria e humanidade o campo da pesquisa.

“Temos que fazer a diferença
pelo menos em nossa própria vida”.

RESUMO

A investigação teve como objetivo analisar a potencialidade dos materiais didáticos produzidos pelo Ministério da Educação – MEC em decorrência da sanção de políticas públicas de caráter afirmativo no período de 2003 a 2013, na perspectiva da efetivação do artigo 26A da LDB, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. A partir dessa perspectiva foi constituída a questão de pesquisa: de que maneira os materiais produzidos pelo MEC para formação docente no processo de implementação da Lei 10.639/03 estão contribuindo para a aquisição de conhecimentos e avanços nas práticas docentes e em seu processo de consciência histórica e crítica? A pesquisa, de natureza qualitativa (LESSARD-HERBERT *et al.*) e sustentada na análise documental, foi constituída em duas etapas. A primeira traçou o mapeamento dos materiais produzidos, analisando alguns elementos como a autoria e as condições de acesso digital. A segunda etapa privilegiou a análise de uma obra em específico: *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Buscou identificar, nessa publicação acerca da temática étnico-racial, elementos de crítica ao eurocentrismo presente na construção da forma escolar; ao mito da democracia racial e ao princípio do universalismo. Nessa fase foram criadas categorias analíticas que contribuíram para articular o campo teórico *da educação para as relações étnico-raciais* – expressão que busca confrontar o eurocentrismo presente nas bases da educação e o racismo, camuflado ou direto, nas relações sociais – e *a abordagem de materiais didáticos* compreendidos nesta pesquisa como materiais didáticos para formação docente, uma vez que, em sua concepção original, são entendidos e pensados como orientadores da formação docente quanto à educação para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, as categorias a seguir foram utilizadas no processo de investigação dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros como possibilidade de efetivação do 26 A da LDB: *desconstrução de estereótipos* – capacidade de historicizar criticamente as relações sociais, possibilitando o movimento de desconstrução de estereótipos; *construção de espaços de diálogo* – apresentação das informações articuladas à possibilidade de apreensão crítica do novo conhecimento; *coerência epistemológica* – capacidade de superar a lógica eurocêntrica presente na organização do currículo e na produção de materiais didáticos; e *acesso digital* – condições de circulação e apropriação dos materiais pelos professores. A pesquisa articulou ainda os elementos de análise ao esforço de constituição de novos sentidos históricos, na perspectiva da *consciência crítica* de Paulo Freire, conceito fundamentado na práxis, ou seja, na impossível dissociação entre teoria e prática, que está sustentada na dialética e no princípio de que o conhecimento deve ter como ponto de partida a realidade que, problematizada, possibilita a produção de novos sentidos críticos e emancipatórios, e *da consciência histórica* de Jörn Rüsen, que “trata do passado como experiência (e) nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança” (RÜSEN, 2010, p. 57).

PALAVRAS-CHAVE: Educação para as relações étnico-raciais. Valores civilizatórios afro-brasileiros. Formação de Professores. Materiais didáticos.

ABSTRACT

The investigation had as analysis object the verifying of didactic materials produced by Ministry of Education - MEC as a result of the approval of public policies regarding affirmative action during the 2003 to 2013 period, in view of the validation of article 26A of LDB, which established the obligatoriness of history teachings about african and african-brazilian cultures into the whole school curriculum. Based on this perspective, the research problem was constituted: In what way the materials produced by MEC for teaching formation on implementation process of the law number 10.639/03, is contributing to improving knowledge acquisition and advances in teaching practices and its development of historical and critical consciousness? The research, of qualitative nature (LESSARD-HERBERT et al.) and sustained through documental analysis, was constituted in two stages: the first one traced the mapping of the materials produced, analyzing some elements such as the authorship and the conditions for digital access. The second stage focused on a specific MEC document: *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Guidelines and Actions for the Education on Ethnic-Racial Relations)*. It sought to identify, in this document about ethnic-racial thematics, elements of criticism on the eurocentrism present in the development of school curriculum; on the myth of racial democracy and universalism principle. At this stage were created some analytical categories which contributed to the analysis and expression in the theoretic field of *education for ethnic-racial relations* – an idea that aims to face the eurocentrism contained in the basis of education and the racism, disguised or explicit, in social relations – and the *didactic material approach* understood in this research as didactic materials for teaching formation, whereas, in its original conception are understood and developed as guidelines for teaching formation for the education on ethnic and racial relations. In this sense, the following categories were used in the process of investigation of african and african-brazilian civilizational values on the possibility of validation of the article 26A of LDB: *deconstruction of stereotypes* – ability to critically historicize the social relations, allowing the process of deconstruction of stereotypes; *construction of dialogue spaces* – introduction of information towards the possibility of critical apprehension of the new knowledge; *epistemological coherence* – ability to surpass the eurocentric logic contained on the composition of the curriculum and the didactic materials' production; and *digital access* – conditions for distribution and appropriation of materials by the teachers. The research has even articulated the analysis elements towards the constitution efforts for new historical senses, from the perspective of *critical consciousness of Paulo Freire*, concept based on praxis, in other words, on the impossible dissociation between theory and practice, which is based on dialectics and on the principle that knowledge must have as its starting point the reality that, inquired, capacitates the production of new critical and emancipatory senses, and of the *historical consciousness of Jörn Rüsen*, that “addresses the past as experience (and) reveals to us the web of temporal change within which our lives are caught up, and the future perspectives towards which that change is flowing” (RÜSEN, 2005, p. 25, versão nossa).

Formatado: Não Realce

KEY-WORDS: Law nº 10.639/03. Education for ethnic-racial relations. African-american civilizational values. Teaching formation. Didactic materials.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	PERFIS, PERTENCIMENTOS E TRATAMENTOS.....	15
QUADRO 2 –	PERFIS, PERTENCIMENTOS E TRATAMENTOS CONSIDERANDO O SENSO DE 2010.....	16
QUADRO 3 –	PERFIL SOCIAL E DE GÊNERO DAS 500 MAIORES EMPRESAS DO BRASIL E SUAS AÇÕES.....	18
QUADRO 4 –	ESTUDANTES POR SEXO SEGUNDO GRANDE ÁREA PREDOMINANTE DO GRUPO.....	19
QUADRO 5 –	DESIGUALDADE IDENTIFICADA NO IDH QUANTO À POPULAÇÃO BRANCA E NEGRA.....	35
QUADRO 6 –	INTERESSES NA EDUCAÇÃO.....	41
QUADRO 7 –	SÍNTESE DE AÇÕES QUE EVIDENCIAM O PROTAGONISMO NEGRO NA EDUCAÇÃO NAS REFERÊNCIAS CITADAS.....	44
QUADRO 8 –	PROCESSO HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DO TERMO DEMOCRACIA RACIAL.....	58
QUADRO 9 –	POSICIONAMENTO DE FREYRE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE DEMOCRACIA RACIAL.....	60
QUADRO 10 –	SÍNTESE DAS LEIS ORGÂNICAS ANTERIORES A 10.639/03 QUE CONTEMPLAVAM O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	66
QUADRO 11 –	SÍNTESE DO CONTEXTO POLÍTICO E AS PROPOSTAS DE LEIS QUE ANTECEDERAM A 10.639/03.....	68
QUADRO 12 –	ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO SOBRE A LEI 10.639/03.....	80
QUADRO 13 –	CARACTERÍSTICAS DOS MATERIAIS ANALISADOS	93
QUADRO 14 –	CATEGORIAS	95
QUADRO 15 –	CURRÍCULO DAS AUTORAS/COORDENADORAS.....	97
QUADRO 16 –	VALORES CIVILIZATÓRIOS	106
QUADRO 17 –	VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E VALORES EUROCÊNTRICOS.....	106
QUADRO 18 –	VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS PRESENTES NA OBRA.....	111
QUADRO 19 –	EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS.....	131
QUADRO 20 –	PPP E VALORES CIVILIZATÓRIOS COMO FIOS CONDUTORES DAS ORIENTAÇÕES.....	132
QUADRO 21 –	DÍALOGOS.....	141

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 –	PUBLICAÇÃO DE OBRAS ACERCA DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS.....	75
GRÁFICO 2 –	PUBLICAÇÕES NO PERÍODO DE 2003 A 2013	82
GRÁFICO 3 –	FOCO CENTRAL DAS OBRAS.....	83
GRÁFICO 4 –	CENTRALIZAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES NA SECADI.....	84
GRÁFICO 5 –	TIPO DE MATERIAL.....	87
GRÁFICO 6 –	CONDIÇÕES DE ACESSO.....	89

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
ABSTRACT	10
LISTA DE QUADROS	11
LISTA DE GRÁFICOS.....	12
SUMÁRIO.....	13
APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	14
2 DAS DIFICULDADES DE CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	27
2.1 EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: EXCLUSÃO, INTERDIÇÃO E RESISTÊNCIA	28
2.2 EDUCAÇÃO COMO TERRITÓRIO EM DISPUTA: ENTRE INTERDIÇÃO E RESISTÊNCIA.....	34
2.3 POPULAÇÃO NEGRA COMO PROTAGONISTA DE SUA EDUCAÇÃO	40
3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	46
3.1 TENSÕES	47
3.2 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	50
3.2.1 Desafios na perspectiva do Documento “Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03”	51
3.2.2 Desafios na perspectiva das pesquisas sobre o tema	52
3.2.3 Desafios na perspectiva da presente pesquisa.....	54
4 AÇÕES DO ESTADO NA DIREÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	64
4.1 TRAJETÓRIAS DE PRODUÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08.....	68
4.2 CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DA LEI 10.639/03	70
4.3 O ESTADO E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS VOLTADOS À EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	76
4.3.1 Procedimentos no trabalho empírico e definição de categorias para análise dos materiais	77

4.3.2	Quanto à quantidade e a responsabilidade institucional na produção dos materiais publicados.....	80
4.3.3	Quanto aos temas dos materiais publicados.....	86
4.3.4	Questões sobre as condições de acesso dos professores aos materiais.....	88
5	MATERIAIS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PARA	
	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OLHARES POSSÍVEIS A PARTIR DA	
	CATEGORIA VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS.....	92
5.1	A OBRA E OS NOVOS SUJEITOS	96
5.2	A ESTRUTURA DA OBRA: TEMAS E ASPECTOS FORMAIS.....	101
5.3	POTENCIALIDADES DA OBRA NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-	
	RACIAIS: VALORES CIVILIZATÓRIOS E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA	
	HITÓRICA E CRÍTICA.....	103
5.4	CRIANDO ESPAÇOS DE DIÁLOGO COM AS AÇÕES DOCENTES NA DIREÇÃO	
	DE OUTRA FORMA ESCOLAR À BRASILEIRA.....	114
5.4.1	Na educação infantil	115
5.4.2	Educação fundamental	118
5.4.3	No ensino médio	122
5.4.4	Educação de Jovens e Adultos	124
5.4.5	Licenciaturas	126
5.4.6	Educação Quilombola.....	129
5.4.7	Sugestões e ações.....	131
5.5	ACESSO DIGITAL.....	133
5.6	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA OBRA ANALISADA	134
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE	151
	ANEXO.....	157

APRESENTAÇÃO

Minha fala neste trabalho investigativo está pautada individual e coletivamente numa experiência de fronteira, espaço interseccionado pelas cicatrizes do passado, desafios do presente e possibilidades de futuro – experiência individual que às vezes pesa neste corpo de negra, mulher, trabalhadora, outras vezes levita neste corpo de negra, mulher, trabalhadora.

Este território é memória de uma criança extremamente intimidada pelas estruturas vigentes, calada na sala de aula pelas marcas fenotípicas que nos ligam a uma história de violência e submissão, registradas na escrita oficial, na formação de docentes e nos livros didáticos. Como esquecer aquela aula de geografia em que o professor, tratou da participação da população “escrava”¹ na constituição do Brasil, provocando risos e olhares dos/as colegas em direção a mim, a única aluna² fenotipicamente negra? O açoite representado na imagem do livro didático ganhou vida e materialidade no tratamento que se seguiu àquela aula complementada por um “concurso” de beleza, que, antes de premiar a menina mais bonita da classe, elencava as mais feias. Eu encabeçava a lista, seguida de outras meninas que, pela classificação atual do IBGE³, poderiam ser consideradas como pardas.

Meu silêncio se fazia vontade de invisibilidade, levando-me para a introspecção e aos estudos, que se constituíam território de fuga e dialeticamente instrumentalização para a vida; estudo pressuposto pela família (semialfabetizada) como possibilidade de “um futuro melhor”; estudo que me conduziu, muito cedo, aos 13 anos, para a mobilização dos

¹ O período histórico que retrata o sistema escravocrata no Brasil, ainda que lentamente, tem passado por revisões que buscam construir a polifonia, a pluralidade de respostas para aquele momento. No cerne destas discussões está a ressignificação e substituição de alguns termos e palavras. É o caso da palavra *escravo*, que, contando a história tradicional do colonizador, evidencia um ser coisificado, desumanizado, passivo, uma condição natural, em processo de substituição pela palavra *escravizado*. No movimento de revisão histórica e ressignificação da população negra no Brasil, a segunda forma anuncia o sentido de condição social de um sujeito ativo que não nasceu para ser escravo, nasceu livre, que foi escravizado e jamais deixou de lutar por sua liberdade. Na perspectiva da última palavra, os sujeitos são compreendidos em seus contextos históricos, com limites e possibilidades de avanço rumo à liberdade, visto que, independente do período histórico, ontologicamente nenhum ser humano nasceu para a escravização.

² Utilizamos a palavra *aluna* em contraposição à palavra *educanda*, por considerar que a primeira é resultado de uma construção histórica que posiciona os sujeitos em escolarização numa condição passiva; ao passo que a segunda reposiciona os sujeitos do espaço escolar (educandos e educadores) no contexto da convivência que educa.

³ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE utiliza a metodologia de auto declaração, trabalhando com as seguintes categorias: Branco, Preto, Pardo, Amarelo e Indígena. A categoria Negro é utilizada com frequência englobando Pardos em conjunto com Pretos.

movimentos sociais, para o Partido dos Trabalhadores e de forma sem igual para o Teatro⁴, onde encontrei voz e expressão entre os oprimidos. No movimento social encontrei a força e a compreensão de “como funciona a sociedade”⁵. Engajei-me na luta de classes e aos poucos fui me compreendendo parte da classe trabalhadora, e mais, mulher trabalhadora. Esta condição não explicava, de forma mais complexa, os olhares, palavras, gestos e discriminações sofridos cotidianamente, como negra, inclusive no partido e nos movimentos sociais.

Muito tempo se passou até que, em 2006, iniciei um curso de pós-graduação, organizado por iniciativa do Instituto de Pesquisa da Afro Descendência do Brasil – IPAD, Ministério da Educação – MEC e Universidade Tuiuti, intitulado História e Cultura Africana, Afro-Brasileira, Educação e Ações Afirmativas, que me possibilitou a convivência com mulheres e homens que compunham o movimento social negro em Curitiba, Região Metropolitana e Paraná, oportunidade única de formação, experiência e luta.

A partir desse marco, compreendi de outra forma as desigualdades sociais brasileiras, não somente pela concepção da luta de classes, mas fundamentalmente – num país como o Brasil, que viveu mais de 300 anos de sistema escravocrata, sendo o último país das Américas a abolir a escravidão –, pela primeira vez, enxerguei de fato a desigualdade sócio-racial. Iniciado meu processo de desconstrução de todas as mentiras, lacunas e silêncios⁶ presentes na história, na condição de docente comecei a contribuir para a possibilidade de ruptura de outros educadores e educadoras com a lógica racista vigente. Minha história, nossa história...

⁴ O Grupo de Teatro Nuspartus foi fundado em 1994, com o intuito de dialogar com a juventude do Partido dos Trabalhadores – PT, porém, as demandas individuais e coletivas, e ainda, as disputas internas por poder e representatividade, acabaram provocando o movimento de afastamento e ruptura de alguns integrantes do Grupo com o Partido. A partir de 2000 o Grupo já não se vinculava coletivamente ao PT. O nome Nuspartus surgiu de uma dinâmica de grupo, denominada *Chuva de Ideias*. A princípio a estética do nome nos agradou, mas no decorrer do trabalho fomos construindo sentido para aquele nome: NUSPARTUS como “Nus, despidos de preconceitos” e Partus, como dispostos a parir uma “outra sociedade possível” (*slogan* do Fórum Social Mundial). O Grupo continua atuando e em 2013 completou 19 anos.

⁵ Este é o título de um dos cursos oferecidos pelo Núcleo de Estudos 13 de Maio, um coletivo de formação política fortemente pautado na luta de classes, mas aberto à discussão das diversidades (negros/as, mulheres etc.), do qual participei mais ativamente durante dois anos, no decorrer do curso de Formação de Monitores.

⁶ A este respeito consultar SILVA (2012), *O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro*.

1 INTRODUÇÃO

Autores como Guatari (1993), Grusky (1994), Munanga (2005) e Saffioti (2004) compreendem que a estrutura capitalista se utiliza de uma articulação entre diferentes segmentos excluídos, na perspectiva da criação de eixos de dominação. Nesse sentido, os eixos que dialogam diretamente com o modo de produção capitalista são o sexismo, fundamentado na lógica patriarcal, que subjugava as mulheres a papéis e funções sociais de desprestígio social, atuando também como fomentador da violência contra a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT); e o racismo, fortemente edificado no racismo científico, concepção elaborada no século XIX, que concebe a existência de raças humanas e a hierarquia entre tais grupos, organizada pela supremacia branca sobre os grupos não brancos, no caso do Brasil, de forma particular, sobre as populações negra e indígena.

Formatado: Não Realce

O Quadro 1, apresentado a seguir, foi construído na tentativa de representar visualmente essas relações. Ele se apresenta como um instrumento pedagógico que tenho utilizado em cursos de formação continuada de professores para discutir a temática das relações étnico-raciais. A coluna Capitalista indica uma sociedade dividida em classes sociais, em que o capital tem predominância sobre o trabalho assalariado. Numa sociedade capitalista os patrões ocupam uma posição de dominação em relação aos trabalhadores; em uma organização sexista, os homens subordinam as mulheres e os/as “sujeitos/as” da população LGBT; e numa estruturação racista, a população branca usufrui de privilégios em detrimento da população negra, perspectiva analisada por estudos intitulados de Branquidade⁷. Neste contexto, qual é o tratamento destinado a uma trabalhadora, mulher, branca? Ou a um trabalhador, homem, negro? Ou ainda, a uma trabalhadora, mulher, negra⁸?

⁷ Ver BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquidade no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquidade e branqueamento no Brasil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

⁸ O Quadro 1 foi elaborado pela autora desta dissertação, como instrumento pedagógico para possibilitar visualização dos eixos de dominação sob os quais estão organizados nossa estrutura social e analisar o tratamento destinado aos possíveis perfis dentro da estrutura. A condição da Patroa, Mulher, Branca não foi explorada por não se apresentar como predominância na estrutura Capitalista e Sexista. Porém, conforme seu pertencimento, ela recebe uma referência “+” por pertencer à categoria dos patrões, uma “-” por ser mulher numa sociedade sexista e outra referência “+” por ser branca numa sociedade racista; assim ela, dentro da estrutura analisada, pode sofrer o preconceito de gênero, mas, considerando seus pertencimentos anteriores, ainda está

De acordo com cada combinação de pertencimentos, pode-se atribuir a cada item convergente com o padrão social estabelecido um sinal positivo e, para cada item divergente do modelo vigente, um sinal negativo. De acordo com essa classificação tem-se a seguinte visualização para as combinações propostas:

Estrutura Social			
Capitalista	Sexista ⁹	Racista	Tratamento
Classe	Gênero – Diversidade Sexual	Raça/Etnia	Destinado
Patrão	Homem	Branco	+++
Trabalhador	Homem	Branco	-++
Trabalhador	Homem	Negro	--+
Trabalhadora	Mulher	Branca	---
Trabalhadora	Mulher	Negra	---

QUADRO 1 – PERFIS, PERTENCIMENTOS E TRATAMENTOS
FONTE: SOARES (2009)

Em sua pesquisa, Heleiethi Saffioti (2004) considera os mesmos eixos aqui evidenciados. A autora destaca que, nesse modelo de organização social, o primeiro e o último lugar nunca se alteram. Existe “mobilidade” social para o terceiro e quarto lugar – por exemplo, atualmente, as mulheres trabalhadoras brancas ocupam o segundo lugar quanto à remuneração, seguidas pelos homens trabalhadores negros. O primeiro lugar continua sendo ocupado pelo homem branco, rico, heterossexual, cristão, que constitui o que podemos chamar genericamente de padrão normativo. A dinâmica social trata da identificação das diferenças e, nesse âmbito, capitalismo¹⁰, sexismo e racismo dialogam e se retroalimentam na

numa condição dominante.

⁹ Atitude preconceituosa que prescreve para homens e mulheres papéis e condutas diferenciadas de acordo com o gênero atribuído a cada um, subordinando o feminino ao masculino (GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009, p. 155).

¹⁰ O presente estudo trata das relações no interior de uma sociedade capitalista. Carlos Moore, em sua obra *Marxismo e a questão racial* (2010), analisa a invisibilidade com o que o marxismo trata as questões raciais e, considerando sua nacionalidade, aponta que o racismo continuou operando as relações sociais cubanas, e, mesmo após a Revolução de 1959, “denunciou a destruição do movimento negro cubano pelas autoridades revolucionárias; a proibição e perseguição do candomblé cubano – Santeria; o banimento da música negra popular (desdenhada pelas autoridades como música ‘Lasciva’ que estimula a ‘promiscuidade’ e ‘ociosidade’); o fechamento dos clubes negros (como o famoso Buena Vista Social Club), (...); o banimento da música negra norte-americana (Jazz, Funk, Rhythm & Blues, Soul) como ‘música imperialista’; os ataques contra a cultura afro-cubana e os intelectuais negros que defendiam a tese da negritude como sendo ‘racismo às avessas’; enfim a proclamação de uma ‘democracia pós racial’, num contexto de reconhecimento exclusivo da ‘Cor Cubana’”, termo que Moore denunciou como sendo um eufemismo para a ‘Cor Branca’. (BENEDICTO, 2010, p. 27).

construção de fragmentações, desigualdades e representações, que, no caso da população negra, se expressam de forma pejorativa, estereotipada e preconceituosa. Na base da pirâmide permanece a mulher negra, pobre, *sofrendo na pele* os efeitos dessas construções sociais.

A “mobilidade social” apontada por Saffioti (2004, p. 53) quanto às mulheres brancas no mercado de trabalho é comprovada pelos dados do censo realizado em 2010 pelo IBGE, assim como a dificuldade de mobilidade e/ou perpetuação da posição das mulheres negras na sociedade brasileira. No atual cenário tem-se a seguinte configuração:

Estrutura Social				
Capitalista Classe	Sexista Gênero – Diversidade Sexual	Racista Raça/Etnia	Tratamento Destinado	Remuneração Média
Patrão	Homem	Branco	+ + +	+++++++
Trabalhador	Homem	Branco	- + +	R\$ 1.817,70
Trabalhadora	Mulher	Branca	- - +	R\$ 1.251,87
Trabalhador	Homem	Negro	- + -	R\$ 952,14
Trabalhadora	Mulher	Negra	- - -	R\$ 702,17

QUADRO 2 – PERFIS, PERTENCIMENTOS E TRATAMENTOS CONSIDERANDO O SENSO DE 2010
FONTE: SOARES (2009); IBGE Censo 2010

Sem pretender engessar as relações representadas, o Quadro 1 permite observar a condição de desigualdade com que a população negra e, de forma particular, a mulher negra, é representada no imaginário social brasileiro, limitada a lugares e funções subalternizados, representação que corresponde à materialização de determinadas condições sociais, visualizadas nos dados do Quadro 2, que apresenta a desigualdade no mercado de trabalho expresso nos rendimentos médios recebidos pelos diferentes grupos, mensurados no censo de 2010.

O Quadro 1 indica ainda uma armadilha ideológica que perpetua as mulheres negras em lugares de desprestígio social. Essa perspectiva discute com a pesquisa de Rosenberg e Andrade (2008) acerca da *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre*

raça/etnia e gênero. Analisando o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (Programa IFP), que se identifica como um programa de ação afirmativa na pós-graduação, e o perfil de pertencimento dos/as candidatos, os autores se propõem a tratar “da tensão entre raça-etnia e gênero no contexto dos debates atuais brasileiros sobre ação afirmativa e dessa prática de ação afirmativa na pós-graduação”. (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008, p. 421).

A pesquisa identificou uma predominância de mulheres no Ensino Superior, desde 2002. Essa sobre-representação de mulheres na esfera acadêmica se amplia para todos os grupos que compõem a população: brancos, negros, amarelos e indígenas. Para os autores:

Assim, várias pesquisas já mostraram que mulheres negras (pretas e pardas), apesar de apresentarem piores indicadores que mulheres brancas, apresentam melhores indicadores educacionais que homens negros, da mesma forma que mulheres brancas apresentam melhores indicadores educacionais que homens brancos (Barcelos, 1993; Rosemberg, 1993; Kaizô e Teixeira, 2004). Marteleto e Miranda (2004), por exemplo, mostram que a escolaridade média das mulheres negras adultas ultrapassou a dos homens negros adultos antes mesmo que entre brancos. Com efeito, analisando os anos médios de escolaridade por raça e sexo em coortes de adultos (25 a 50 anos) de 1937 a 1969, os pesquisadores do CEDEPLAR (Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais) mostram que a inflexão da curva das mulheres negras ocorre na coorte 1952 e a das mulheres brancas apenas na de 1958 (Marteleto e Miranda, 2004:11). Isto é, nessa faixa etária, as mulheres negras superaram a escolaridade dos homens negros antes de as mulheres brancas superarem a escolaridade dos homens brancos. Notam, ainda, que, no Brasil, os melhores indicadores educacionais das mulheres frente aos dos homens não é algo recente: para as coortes consideradas, isto se observa desde a década de 1950. (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008, p. 426).

Como em toda pesquisa, Rosemberg e Andrade analisam um recorte da realidade, neste caso, o ensino superior e, neste espaço, a sobre-representação das mulheres. Mesmo dentro de sua delimitação, os autores utilizam uma visão generalizada quanto à adesão aos cursos e áreas do conhecimento. Destaca-se aqui a realização de pesquisas acerca da presença da mulher no Ensino Superior e no mercado de trabalho.¹¹ As pesquisas evidenciam que a divisão sexual do trabalho inicia na *escolha* dos cursos universitários.

Os autores não dialogam com outros aspectos da realidade social como o mercado de trabalho, o acesso a bens e serviços, a representação social, entre outros elementos. Problematicando a perspectiva de Rosemberg, apresentamos o quadro a seguir:

¹¹ Para aprofundar esta discussão, consultar o site <<http://grupodegeneroetecnologia.blogspot.com.br/>>, que reúne um conjunto de publicações acerca do tema, privilegiando a pesquisa acerca de gênero e tecnologia.



Instituto Ethos de Empresas e
Responsabilidade Social
Ibope Inteligência

Nível Hierárquico	Homens		Mulheres		Total
	Nº Absol.	%	Nº Absolutos	%	
Quadro Executivo	1.299	86,3	207	13,7	1.506
Gerência	10.815	77,9	3.077	22,1	13.892
Supervisão, Chefia ou Coordenação	19.058	73,2	6.976	26,8	26.034
Quadro Funcional	389.896	66,9	192.632	33,1	582.528
TOTAL	421.068		202.892		623.960

QUADRO 3 – PERFIL SOCIAL E DE GÊNERO DAS 500 MAIORES EMPRESAS DO BRASIL E SUAS AÇÕES AFIRMATIVAS (2010)

FONTE: INSTITUTO ETHOS DE EMPRESAS E RESPONSABILIDADE SOCIAL

O Quadro 3 apresenta dados do perfil social e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil. Os dados referentes à questão racial não aparecem no quadro, porém, identifica-se a categoria mulheres de forma sub-representada em todos os eixos. Então, a questão que se articula com a pesquisa dos autores é: a predominância das mulheres no Ensino Superior consegue romper com a lógica sexista e permite ocupar espaços de direção nas empresas?

Considero que o conceito de não-sincronia proposto por Hicks (1981) possibilita apreender melhor o jogo de conflitos, tensões e contradições inter e intra-institucionais: “indivíduos (ou grupos) em suas relações com os sistemas político e econômico não compartilham da mesma consciência ou das mesmas necessidades no mesmo momento” (Hicks, 1981:221). Isso significa que a interseção dessas relações pode levar a interrupções, descontinuidades, alterações ou incremento do impacto original das dinâmicas de raça, classe, gênero ou idade em dado contexto social ou institucional. Nem as pessoas individualmente, nem os movimentos sociais desenvolvem em perfeita sincronia consciência de classe, gênero, raça e idade. Por exemplo, a busca de superação de desigualdades de gênero pode ignorar, ou mesmo apoiar-se, em desigualdades de raça. Além disso, é possível supor que as desigualdades não são sincrônicas nos diversos campos sociais e nos diversos momentos da trajetória devida de uma pessoa. (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008, p. 433).

Como resultado da didatização dos conteúdos relativos aos eixos de dominação, o Quadro 1 pode velar os movimentos de construção das desigualdades, a pluralidade e

complexidade das relações que são recuperadas no debate e no aprofundamento das discussões teóricas. Portanto, concordo com o conceito de não sincronia, no sentido de uma autonomia relativa entre as representações de gênero, classe e raça. Na perspectiva de Rüsen¹², esse descompasso entre as instâncias da consciência se apresenta como *necessidade de orientação*. Porém, na prática, localizo as populações negra e indígena num espaço de vulnerabilidade. Por mais que a população negra não constitua uma minoria numérica, continua se constituindo numa minoria política, a começar pelo baixo número de representantes negros no parlamento.

Sobre o grupo das mulheres negras recai a violência sexista, presente na definição de lugares sociais subalternizados para as mulheres, lugares mais delimitados ainda para mulheres negras. A definição começa na *escolha* dos cursos de graduação com predominância das mulheres nas grandes áreas de Saúde, Ciências Humanas, Línguas, Letras e Artes, como se pode observar no Quadro 4:

Número de estudantes por sexo segundo grande área predominante do grupo, Censo 2008

Grande área	Total geral	Masculino	Feminino	Não informado
Ciências Agrárias	17.131	7.747 – 45,2%	9.376 – 54,8%	8
Ciências Biológicas	23.039	8.333 – 36,2%	14.694 – 63,8%	12
Ciências da Saúde	29.101	8.534 – 29,3%	20.551 – 70,7%	16
Ciências Exatas e da Terra	16.373	9.029 – 55,2%	7.333 – 44,8%	11
Ciências Humanas	32.478	11.156 – 34,4%	21.299 – 65,6%	23
Ciências Sociais Aplicadas	15.653	6.564 – 42%	9.082 – 58%	7
Engenharias	21.643	14.630 – 67,6%	6.998 – 32,4%	15
Linguística, Letras e Artes	9.476	2.757 – 29,1%	6.714 – 70,9%	5
TOTAIS	164.894	68.750 – 41,7%	96.047 – 58,3%	97

QUADRO 4 – ESTUDANTES POR SEXO SEGUNDO GRANDE ÁREA PREDOMINANTE DO GRUPO
 FONTE: MICRODADOS CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (MEC, 2008)

Os dados do Quadro 4 são considerados da seguinte maneira por Scott:

¹² Sobre Jörn Rüsen, outras informações e ideias serão apresentadas no decorrer do texto.

(...) No ensino e na enfermagem considerava-se que as mulheres exprimiam a sua natureza carinhosa; a dactilografia era comparada a tocar piano; as tarefas de escritório ajustavam-se supostamente à sua natureza submissa, à sua capacidade para tolerar tarefas repetitivas e ao seu gosto pelo pormenor. (SCOTT, 1994, p. 462).

Portanto, a predominância no Ensino Superior é apenas uma das faces da realidade. Neste quesito específico, as mulheres estão em condições de vantagem, porém, mesmo dentro do recorte analisado por Rosemberg e Andrade, essas referências precisam ser relativizadas. No contexto da sociedade contemporânea, percebemos a lógica patriarcal como um traço histórico de permanência. Nesse sentido, as mulheres sofrem além das violências simbólicas, as violências físicas, chegando até ao limite do homicídio. O *Mapa da Violência 2012 – Os novos padrões da violência homicida no Brasil*, de forma específica, no *Caderno Complementar 2 – Homicídios de mulheres no Brasil*, tem-se o estado do Paraná como o terceiro mais violento do país. Intensificam essa situação os discursos de espaços público e privado que conduzem as relações, em que ainda imperam as máximas de que *em briga de marido e mulher ninguém mete a colher!* A violência identificada não se apresenta como exceção, pelo contrário, apresenta-se como padrão. Nessa perspectiva, tramita no Congresso o Projeto de Lei 292/2013, resultado da CPI mista que investigou a violência contra a mulher, presidido pela senadora Ana Rita, do PT-ES. O projeto de lei transforma o assassinato de mulheres por razão de gênero em homicídio qualificado.

O debate com Rosemberg alerta para a armadilha de conceber as mulheres negras apenas em condições subalternas, limitando sua real presença na sociedade brasileira. Nesse âmbito, precisa-se considerar o processo de resistência e conquista de territórios relacionados a outros referenciais, como as diversas profissões e lugares sociais conquistados por parcelas de mulheres negras, e o espaço ocupado na representação do imaginário social por mulheres negras.

A condição de discriminação e desvantagens na representação no imaginário social não é exclusividade das mulheres negras, a juventude negra divide esse espaço. Podem-se citar aqui os dados referentes ao *Mapa da Violência 2013 – Homicídios e juventude no Brasil*, elaborado pelo sociólogo Julio Jacobo Waiselfiz, e lançado pelo Centro de Estudos Latino-Americanos (Cebela). Esses dados estatísticos revelam altos índices de mortalidade entre a juventude negra, na faixa etária de 15 a 24 anos. Pesquisas na área da educação revelam, há décadas, alta taxa de evasão e reprovação escolar. Recai sobre esse grupo a violência sócio-racial, a violência urbana e da representação.

Nesse contexto, pode-se lembrar a presença poética de Victoria Santa Cruz¹³, uma fala consciente da estrutura social da qual é herdeira, mas contra o fatalismo de sua posição social, ciente de sua herança ancestral africana, de seu valor na construção do continente americano e de outra representação para si e para seu povo:

*De hoy en adelante no quiero
laciai mi cabello
No quiero
Y voy a reírme de aquellos,
que por evitar -según ellos-
que por evitarnos algún sinsabor
Llaman a los negros gente de color
¡Y de qué color!
NEGRO
¡Y qué lindo suena!
NEGRO
¡Y qué ritmo tiene!
NEGRO NEGRONEGRONEGRO
(...)
Al fin
Al fin comprendí
AL FIN
Ya no retrocedo
AL FIN
Y avanzo segura
AL FIN
Avanzo y espero
AL FIN
Y bendigo al cielo porque quiso Dios
que negro azabache fuese mi color
Y ya comprendí
AL FIN
¡Ya tengo la llave!*

Victoria poeticamente/politicamente fala de sua condição de mulher negra e de seu processo de consciência que a projetou para a luta e para o campo da resistência. Teixeira (1992) lembra que, no campo da construção da identidade, não é a diferença que atua como geradora do movimento de construção da identidade, mas a tomada de consciência dessa diferença. Gomes (2008), autocitando um trabalho de 2006¹⁴, complementa argumentando

¹³ A poesia completa de Victoria Santa Cruz encontra-se no Anexo I.

¹⁴ GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

que: “Na construção de sua identidade na sociedade brasileira, o negro, sobretudo a mulher negra, constrói sua corporeidade, através de um aprendizado que incorpora um movimento tenso e dialético de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo.” (GOMES, 2008, p. 103).

As referências trazidas até aqui contribuem para explicitar que este trabalho de pesquisa surge de minha tomada de consciência como mulher negra e de minha inquietação como educadora, empenhada na efetivação do artigo 26 A da LDB, modificado pela Lei n.º 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todo o currículo escolar. No período de 2010 a 2012, além de atuar como professora, coordenei a Equipe Multidisciplinar¹⁵ do Colégio Estadual Lúcia Bastos, que, dentro da estrutura organizativa da Secretaria de Estado da Educação (SEED), está localizado no Núcleo de Curitiba, sob orientação direta do Setor Boqueirão. O Colégio trabalha para a efetivação da Lei 10.639/03 desde 2008¹⁶, ano em que deixei a equipe responsável pela implementação da Lei no Estado do Paraná e retornei ao espaço escolar. Durante esse período a diretora da instituição afirmava que o Colégio era o único a contar com uma Equipe Multidisciplinar que efetivamente trabalhava; as outras escolas, segundo ela, constituíram a Equipe pró-forma, ou seja, para cumprir legalmente com uma exigência da SEED, mas que no cotidiano escolar não operava com a referida Lei.

Para se perceber a dimensão dessa informação é preciso compreender que o Núcleo de Curitiba é composto por 167¹⁷ escolas das quais 18 são de responsabilidade do Setor Boqueirão. Ampliando esses dados para a rede estadual, que conta com 2.148 escolas, é necessário perguntar: quantas realmente trabalham para a construção da educação das relações étnico-raciais?

Pautar a efetivação da Lei 10.639/03 é situar-se dentro de um universo particular, o escolar. É na escola que os diferentes se encontram, é nesse espaço que crianças, adolescentes, jovens e adultos, negros e negras encontram-se invisibilizados, ou inferiorizados, nos materiais didáticos, na prática de muitos professores e professoras, alvos de discriminação por parte de muitas educandas e educandos não-negros.

¹⁵ São equipes constituídas por professores/as e funcionários/as para efetivar o trabalho com a Lei 10.639/03 no interior das escolas.

¹⁶ No ano de 2007 fui convidada a compor a equipe responsável pela implementação da Lei 10.639/03 na educação da Rede Estadual. A equipe era composta por duas técnicas que deveriam organizar a formação, analisar e elaborar materiais didáticos, além de acompanhar o processo de implementação da Lei em todo o estado. O Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais estava subordinado à Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos, que, por sua vez, respondia ao Departamento da Diversidade.

¹⁷ Informação disponível no Censo Escolar de 2013.

Refletindo acerca desta realidade, Eliane Cavalleiro (2006), em sua pesquisa intitulada *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, destacou sete elementos estruturais na organização da escola e chaves no movimento de compreensão do racismo no espaço escolar, a saber: currículo; formação docente; material didático/pedagógico; minimização do problema racial; universo semântico; distribuição desigual de afeto e estímulo; e negação da diversidade racial na composição da equipe de profissionais da escola. Considerando os resultados apontados por Cavalleiro, esta pesquisa enfoca o universo escolar e, para a realização da educação para as relações étnico-raciais, elege a formação docente empreendida pelo MEC, originada no movimento de efetivação da Lei 10.639/03.

Desde a sanção da Lei, em 2003, muito tem se publicado acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais. Considera-se que, como nicho de mercado, a quantidade não se apresenta diretamente proporcional à qualidade do material produzido. Nesse sentido, o foco nos materiais institucionais busca garantir a qualidade conceitual, pois os livros são resultado de trabalho processual, coletivo e realizado por especialistas nas questões abordadas. O âmbito das publicações institucionais permite, ainda, o acompanhamento das políticas de suporte à efetivação do artigo 26 A da LDB, modificado pela n.º Lei 10.639/03.

No campo em que se situa a problemática de pesquisa, algumas interrogações iniciais e orientadoras se fazem presentes, entre elas: a atual forma escolar dá conta de contemplar o processo de construção da identidade da população negra? As professoras e professores estão política e teoricamente preparados para perceber esse movimento na escola e na sala de aula? De que maneira os materiais produzidos pelo MEC para formação docente no processo de implementação da Lei 10.639/03 estão contribuindo na aquisição de conhecimentos e avanços nas práticas docentes e em seu processo de consciência histórica e crítica?

Na direção de contribuir para dar respostas a essas questões, a pesquisa foi focalizada em torno de objetivos que podem ser enunciados da seguinte forma:

Objetivo geral: analisar a potencialidade dos materiais didáticos institucionais, produzidos em decorrência das políticas públicas federais nas duas últimas décadas, enquanto materiais para a formação continuada de professores, para orientar as práticas escolares na direção de uma Educação para as relações étnico-raciais no Brasil.

Objetivos específicos:

- a) Identificar e localizar materiais para formação continuada de professores para a Educação das relações étnico-raciais, publicados sob a responsabilidade do Ministério da Educação.
- b) Identificar características gerais dos materiais localizados e selecionar materiais para análise.
- c) Analisar conteúdo e forma de materiais destinados aos professores, buscando evidências de sua contribuição na direção dos propósitos e finalidades de uma Educação para as relações étnico-raciais na escola brasileira.

Particularmente, portanto, interessam a esta pesquisa questões relacionadas à produção de materiais que se destinam a formar professores que atuam nas escolas, no sentido de uma Educação para as relações étnico-raciais, expressão que busca confrontar o eurocentrismo presente nas bases da educação e o racismo, camuflado ou direto, nas relações sociais.

No Brasil, o tratamento das relações étnico-raciais contempla as populações afro-brasileiras e indígenas, excluídas desde o início do cenário das decisões políticas e educacionais. Nessa perspectiva, a Educação para as relações étnico-raciais visa superar o caráter folclorizado acerca da contribuição dessas duas matrizes para a construção do país, dialogando com categorias como diversidade, direitos humanos e direito à diferença.

A dissertação foi organizada em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, foi abordado o contexto histórico da educação e escolarização da população negra no Brasil, evidenciando, de um lado, movimentos de interdição e exclusão direcionados pelo Estado e, de outro, o protagonismo da população negra na construção de uma educação possível e emancipatória.

No segundo capítulo, situou-se o debate acerca da educação para as relações étnico-raciais, sua importância e possibilidades, e ainda as tensões e desafios presentes no processo de formação docente, na pesquisa e na própria efetivação do artigo 26A da LDB, modificado pela Lei n.º 10.639/03. As Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelo Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação fundam a possibilidade de trabalho com o conceito de Educação das Relações Étnico-Raciais. No texto das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no item Educação das Relações Étnico-Raciais, fala-se da urgência da reeducação das relações étnico-raciais. No entanto, entende-se que o processo é de reeducação *para* relações fundamentadas no respeito e valorização das diferenças, educação *para* relações antirracistas. Assim, as ideias apresentadas nesse capítulo contribuem para explicar o título da dissertação: Materiais

Produzidos pelo Ministério da Educação para orientar professores na direção de uma educação *para* as relações étnico-raciais. Apesar de o Parecer do CNE/CP 003/04 ter sido votado em 10/03/04, regulamentando a alteração da LDB pela Lei 10.630/04, e regulamentando as alterações no Ensino Fundamental e Médio, foi a Resolução 001, votada em 17/06/04, que ampliou o campo de atuação da Lei 10.639/03 para a Educação Infantil e o Ensino Superior com preocupação particular quanto à formação inicial.

No terceiro capítulo, são analisadas as ações do Estado na direção de uma educação para as relações étnico-raciais e, nesse contexto, foram apresentadas as trajetórias de produção e institucionalização da Lei 10.639/03, assim como os contextos de produção da legislação em questão. Além disso, foram apresentados os elementos decorrentes do estudo empírico realizado, especialmente os resultados do levantamento feito no site do Ministério da Educação – MEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que evidenciam o papel do Estado na produção de materiais didáticos para formação docente no processo de efetivação do artigo 26A da LDB, modificado pela Lei n.º 10.639/03.

Finalmente, o capítulo quatro apresenta a análise de um material específico, disponibilizado pelo MEC – *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. A obra, publicada em 2006, foi escolhida por trazer amplo conteúdo formativo acerca das relações étnico-raciais, orientando o trabalho nas diferentes modalidades de ensino, além de apresentar sugestões de atividades para todas as disciplinas e áreas do conhecimento. A intenção, para além de estabelecer críticas pontuais, é discutir potencialidades que esses materiais têm no sentido de contribuir para os processos de formação de professores na perspectiva desejada de uma educação para as relações étnico-raciais.

Seguem-se considerações finais que sintetizam elementos do percurso realizado, apontando lacunas e novas questões geradas pela pesquisa. Entendo que as justificativas de ordem pessoal que me levaram a essa pesquisa foram acrescidas das necessidades no âmbito acadêmico, em especial a de preencher lacunas na pesquisa educacional acerca dos materiais didáticos, neste caso, especialmente os que são produzidos em âmbito institucional, pelo poder público e que, em grande parte, são financiados com recursos públicos. Minha trajetória pessoal me conduziu ao encontro do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, espaço público em que são produzidas investigações sobre essa temática.

Entendo que a pesquisa realizada trará contribuições para os debates sobre materiais

para formação de professores e sobre o significado desses materiais para uma Educação para as Relações Étnico-raciais.

2 DAS DIFICULDADES DE CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

O debate aberto pela sanção da Lei 10.639/03 carrega uma profunda complexidade que não é contemplada pela simples tradução da legislação na produção de cartazes, coreografias e outras atividades realizadas no dia 20 de novembro nas escolas. Essa data lembra a morte de Zumbi, o último líder do Quilombo dos Palmares, e, por extensão da atuação política do movimento social negro, lembra também o dia da Consciência Negra.

Instituído legalmente como 'dia nacional da consciência negra', o dia 20 de novembro, mais do que recordar a morte de Zumbi, evidencia a permanência da resistência por parte da população negra, para garantir sua sobrevivência física e cultural. Nesse sentido, a data denuncia que hoje o Brasil se configura como a 6.^a economia no cenário mundial e que a produção dessa riqueza não altera as desigualdades sócio-raciais que incidem diretamente sobre a vida de 51% da população brasileira¹⁸.

Essa situação se mostra em sua face mais grave com a análise dos índices do IBGE de 2010, que evidenciam que, dos 8,5% da população brasileira que vivem em extrema pobreza, 70,8% são famílias negras; que as taxas de analfabetismo alcançam 13,7% para pessoas negras e descem a 5,9% para a população branca; que a remuneração das mulheres negras é, em média, 62% menor que dos homens brancos. O *Mapa da Violência de 2012* aponta, ainda que no ano de 2002, o percentual proporcional de mortes de pessoas negras em relação a brancas era de 45,8% e, em 2010, esse índice chegou a 139%.

Esses índices vergonhosos são atuais, porém, representam a situação social historicamente vivida pela população negra em territórios de marginalização e exclusão. De um lado, a presença criativa na produção de riquezas no país, do outro, a imobilidade social que caracteriza sua trajetória histórica e social, com exceções que só fazem confirmar a regra.

Esta regra que pode ser denominada de racismo está presente desde as relações

¹⁸ Conforme censo realizado pelo IBGE no ano de 2010, a população negra brasileira alcançou o percentual de 51%, considerando a autodeclaração de pretos e pardos que perfazem a categoria negro, de acordo com a classificação do IBGE.

interpessoais até a diferença de tratamento empreendida pelas instituições, públicas e privadas, que, orientadas pelo mito da democracia racial, preservam lugares de poder e subalternidade, territórios de interdição às populações negra e indígena, territórios de história e memória, território de disputa.

O silêncio em torno da presença, participação e exclusão da população negra na construção do Brasil é caracterizado por sua invisibilidade positiva no cenário social, invisibilidade de sua iniciativa e protagonismo, invisibilidade de suas qualidades e exacerbação de representações negativas no imaginário social brasileiro acerca dessa população.

Os brasileiros são herdeiros desse contexto sócio-racial e sua superação precisa ser tomada como responsabilidade coletiva. O que tem-se coletivamente é uma multiplicidade de questões em aberto que desembocam em diferentes expressões de violência. As respostas e encaminhamentos para essas questões estão em diferentes setores da sociedade. Um deles, porém, afeta diretamente o conjunto da sociedade: a Educação. E, neste caso, Educação para as Relações Étnico-raciais, para o convívio com a diferença que nos constitui humanos, educação como prática de humanização, como nova/antiga perspectiva de ética e valores.

São esses os focos de atenção no subcapítulo que segue.

2.1 EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: EXCLUSÃO, INTERDIÇÃO E RESISTÊNCIA

O Brasil é reconhecidamente um país multirracial, resultado do encontro conflituoso de povos que, mesclados, deram origem ao que podemos denominar de matriz civilizatória brasileira. Os diferentes povos indígenas já estavam na terra que viria a constituir o atual Brasil. Nos idos de 1500 chegavam a aproximadamente mil etnias/povos diferentes, com suas culturas, línguas e religiões próprias, povos que no processo de colonização foram genericamente denominados de “índios”, como se esta denominação contemplasse a diversidade presente no território.¹⁹

¹⁹ Conforme o antropólogo Grupioni (2003), atualmente os diferentes grupos indígenas se resumem a mais ou menos 210 povos, falando aproximadamente 180 línguas, com diferentes situações de contato com segmentos da

Os primeiros europeus vieram representados especificamente pelos portugueses, em busca de riquezas e novas terras – motivações humanas e, portanto, culturais, situadas no âmbito de dinâmicas sociais próprias fomentadas, segundo Munanga (2003, p. 33), “por uma conjuntura econômica e histórica interna e internacional”. Apesar das adversidades encontradas, vieram por vontade própria e se lançaram ao movimento de exploração e escravização, que, a longo prazo, estruturou nosso processo de colonização.

Os africanos, por sua vez, vieram contra a sua vontade, capturados de sua terra natal e na condição social de escravizados. Sofreram da mesma generalização empreendida contra os povos indígenas, pois foram perpetuamente classificados como africanos, desconsiderando seus diferentes pertencimentos étnicos, sua diversidade cultural, social e linguística. Aqui, relembra-se que tratar da África é tratar de um continente que atualmente conta com 54 países e, nessa perspectiva, nem todas as etnias africanas vivenciaram o processo de escravidão no Brasil. Essa experiência foi compartilhada por “Senegal, Guiné Bissau, Congo, Dahomé, Togo, Quênia, África do Sul, Tanzânia, Gabão, Moçambique, Botswana, Níger, Costa do Marfim, Angola, Nigéria” (FONSECA JÚNIOR, 2004), entre outros, que, ao chegarem aqui, foram apartados de seus pares, sua identidade, nome e origem.

Do encontro conflituoso das três matrizes, das vontades de dominação, do encantamento pela riqueza, das torturas, das violências físicas, simbólicas e psicológicas, do estupro compulsório dos escravizadores contra as escravizadas (negras e indígenas), do esforço de resistência, da saudade da terra natal, das negociações possíveis, dos saberes, costumes e crenças, surgiu material e culturalmente o Brasil e sua população.

Apesar da constituição da população brasileira ser representada desde sua fundação pelos grupos já citados, a história do Brasil se fundamentou na exclusão, legitimada pela força da lei, de dois terços desses grupos durante mais de 300 anos.

O termo fundação é utilizado considerando a produção da filósofa Marilena Chauí (2000), *Brasil: o mito fundador e sociedade autoritária*, em que a autora trabalha com os mitos fundadores do Brasil. Esta pesquisa utiliza o termo *fundação* no sentido da participação dos diferentes povos nativos que habitavam este território antes da chegada dos colonizadores

europeus, mas considera a possibilidade de existência do *Brasil* somente a partir do *encontro conflituoso* das três matrizes culturais citadas no texto – indígenas, europeus e africanos. A expressão *matriz cultural* é utilizada por Darci Ribeiro (1995) em sua obra *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, para indicar as proximidades e semelhanças que faziam deste grupo uma etnia ou povo. Cabe aqui uma ressalva quanto à generalização das matrizes culturais, pois todas as matrizes citadas são constituídas pela pluralidade de povos/etnias. Nesse sentido, é tão difícil falar da matriz indígena, ou europeia, quanto da africana. Sendo assim, toda vez que for empregada a expressão *matriz indígena*, tratar-se-á de diferentes povos originários da região que veio a se constituir como Brasil, tanto no período pré-colonial, quanto no decorrer do processo histórico e na contemporaneidade; da mesma forma, o termo *matriz europeia* refere-se a diferentes povos europeus, com línguas, costumes e religiões próprias, que, num determinado período histórico (séculos XIV ao XIX), conceberam a escravização como estratégia de construção de riqueza e disputa de poder no cenário internacional, tendo no racismo a construção ideológica que justificava esse movimento; já *matriz africana* nos reporta a diversos povos africanos, herdeiros de antigos impérios, conhecimentos ancestrais, tecnologia e historicidade que vivenciaram a outra ponta da escravização, como prática da violência e negação da humanidade, enfrentados por uma cotidiana resistência.

No processo de exploração a partir de 1500, indígenas e negros foram sistematicamente marginalizados do processo de socialização, ou incluídos de maneira subalterna, segregados a funções e lugares caracterizados pela imobilidade e desprestígio social. O sistema de colonização, que oficialmente durou até 1822, foi interrompido por uma declaração de independência que guardou mais continuidades que rupturas, pois foi empreendida no intuito de manter o domínio da família real em Portugal e no Brasil – sem questionamentos acerca do sistema econômico e social.

Tanto o período imperial quanto o monárquico foram marcados no plano econômico pela manutenção do sistema escravocrata, pelo latifúndio e pela monocultura, e no âmbito social pela desigualdade e pelo patriarcalismo. As esferas econômica e social se articularam e se retroalimentaram na perspectiva da manutenção do perfil social brasileiro, em outras palavras, na segregação das populações indígenas, afrodescendentes, e como reflexo da organização patriarcal-adultocêntrica, na restrição às mulheres e crianças em sua totalidade, aos espaços de poder e à participação política.

A data 13 de maio de 1888 é comemorada como o auge do movimento abolicionista,

por oficialmente determinar o fim da escravidão no país. O Brasil, porém, guarda a particularidade de ter sido o último país das Américas a abolir a escravidão, legitimando por meio da Lei Áurea uma realidade que vinha se expressando fortemente em diferentes instâncias sociais, ou seja, a resistência da população negra e suas lutas pelo fim da escravização. A resistência se traduzia na liberdade alcançada pela compra da carta de alforria, alforrias conquistadas nos tribunais, fuga e constituição dos quilombos, “herança”²⁰ deixada pelos antigos senhores, compra do território e constituição de comunidades negras rurais, ou no limite da situação pelo “banzo”²¹, entre outras possibilidades de construção da liberdade.

A partir de 15 de novembro de 1889, a organização política do Brasil assumiu um novo caráter, a República, palavra que tem sua origem no latim *res publica*, significando *coisa pública*, caracterizada conceitualmente pela participação dos cidadãos nas decisões políticas do país. Cabe aqui a questão: quem eram os cidadãos? Vigorosamente marcada pelo autoritarismo patriarcal, representado pelos grandes latifundiários e pelo militarismo, a República brasileira não ampliou a participação política, pois a massa da população negra, os já reduzidos povos indígenas, os pobres e analfabetos (constituídos de forma significativa pelos afrodescendentes e indígenas) e ainda toda a população de mulheres foram apartados do processo de participação e decisão durante boa parte desse período histórico.

O panorama apresentado aponta para o que Debrun (1990) analisa como um “bloqueio desde as origens à criação de uma identidade nacional forte”. Ele afirma que: “(...) se estabeleceram mecanismos de reprodução quase automática das grandes desigualdades – o que dificultou, e ainda dificulta, a emergência e, sobretudo, a continuidade do nacional-popular.” (DEBRUN, 1990, p. 46).

A fundação do Brasil, edificada no encontro e nos desencontros desses três grupos que miscigenados originaram o que somos, tem sido compreendida por muitos como marco de uma sociedade mestiça. Essa ideia encontra suporte teórico no “mito da democracia racial”²² e no “mito das três raças”, conceitos que mascaram ideologias de dominação que

²⁰ A palavra herança está entre aspas, pois pode representar desde a doação de terras, que, a julgar pela configuração social (escravizadores X escravizados ou elites agrárias X camadas populares), era mais complexa e difícil de ocorrer, até o fato de depois da morte dos escravizadores a terra não reclamada continuar ocupada pelos antigos escravizados, porém, agora em condição de liberdade e autogestão.

²¹ Forma de sofrimento intenso que acometia os africanos escravizados, que levava ao definhamento e muitas vezes à morte. Ver poesia no Anexo I.

²² “(...) através dela (expressão) aprendemos que o Brasil é um país onde não existe preconceito ou discriminação de raça ou cor e onde as diferenças são absorvidas de forma cordial e harmoniosa. (...) a expressão não tem uma origem precisa, é associada ao sociólogo Gilberto Freyre, em sua obra *Casagrande e Senzala*,

sustentam seu poder justamente na homogeneização e harmonização da sociedade, e ainda na naturalização das desigualdades sociais, visto que estas seriam resultado de diferenças raciais.

A origem do mito das três raças não está associada a nenhum autor específico, mas a uma ideia de senso comum que foi se consolidando com o tempo. Foi o antropólogo Roberto da Matta que o registrou pela primeira vez, ao identificar que haveria um racismo à brasileira, isto é, um sistema de pensamento que postula a existência de *três raças formadoras do Brasil*. Nesse sistema, o brasileiro seria o produto moral e biológico da mistura do índio, com a sua preguiça, do negro, com a sua melancolia, e do branco português, com a sua cobiça e o seu instinto miscigenador. (GDE, 2009, p. 201).

Antropólogos e sociólogos classificam o “mito da democracia racial” e o “mito das três raças” como “mitos nacionais”, ou seja, respostas que foram forjadas no enfrentamento de uma dificuldade ideológica dos colonizadores europeus que precisavam “buscar a construção de uma nação europeia a partir de heranças não europeias” (GDE, 2009, p. 200).

Para Munanga (2003), essa discussão deve incluir novos elementos. O autor considera que vivemos numa sociedade diversa, porém:

as culturas produzidas por várias comunidades não vivem em territórios segregados. (...) no Brasil contemporâneo existe um processo de transculturação inegável. Visto deste ângulo, aqui as cercas das identidades vacilam, os deuses se tocam, os sangues se misturam. Mas nem por isso devemos sustentar a ideia de uma identidade mestiça que seria uma espécie de identidade legitimadora²³, ideologicamente projetada para recuperar o mito da democracia racial. (MUNANGA, 2003, p. 42).

Para o autor, a construção de uma identidade nacional não prescinde de uma unidade cultural, pois sua fundamentação está no caráter político. No caso do Brasil, a união de povos indígenas, europeus e africanos não constitui uma identidade mestiça, mas diversa em suas múltiplas manifestações.

Talvez a dificuldade de constituição de uma identidade nacional esteja justamente na disputa de concepções quanto à participação dos diferentes povos na história do Brasil. De um

publicada em 1933.” (GDE, 2009, p. 200).

²³ “Identidade legitimadora, é elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, a fim de estender e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais.” (MUNANGA, 2003, p. 39)

lado, autores que se fundamentam no pluralismo como possibilidade de reconhecimento dos diferentes sujeitos, epistemologias e cosmovisões que constituíram o Brasil; de outro, autores que defendem a mestiçagem como instrumento de orientação da construção nacional.

Nessa perspectiva, Munanga argumenta:

A mestiçagem, como articuladora do pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados do século XX, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. (MUNANGA, 2008, p. 85).

Segundo Munanga (2008), autores como Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, Manoel Bonfim, Nina Rodrigues e João Batista Lacerda, guardadas suas particularidades, unem-se como partidários da mestiçagem como fio condutor da construção da nação e do povo brasileiro. O que foge à percepção contemporânea é que as propostas vinculadas à mestiçagem “(...) subentende(m) o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileiras, resultados da mescla e síntese das contribuições dos stocks raciais originais.” (MUNANGA, 2008, p. 85).

A predominância de uma ou outra concepção implica no questionamento dos índices econômicos que evidenciam uma realidade de exclusão social da população negra, ou a perpetuação das desigualdades sócio-raciais.

Essa problemática tem implicações profundas na forma como se constituiu a educação escolar brasileira. Trabalhos têm sido desenvolvidos para examinar as muitas faces que a questão assume quando se trata de entender a presença/ausência de grupos específicos na escola, mas também quando se analisam as relações que se constroem no espaço escolar. Para a formação de professores, embora haja uma longa trajetória de lutas, tais questões começaram a ser fortalecidas nas duas últimas décadas, seja por parte dos movimentos sociais organizados, seja por parte dos governos por meio de suas políticas públicas.

É neste âmbito que se localiza a Educação para as Relações Étnico-raciais, na busca da desconstrução de representações sociais negativas acerca da população negra e indígena e a construção de um referencial positivo para as populações citadas. Transformações não acompanham os ritmos das lutas e das proposições institucionalmente registradas na última

década e, na cultura escolar, estão fortemente demarcadas as concepções hegemônicas que orientaram e ainda orientam a educação brasileira.

A seguir, busca-se estabelecer alguns pontos referenciais para a compreensão das tensões que se expressam nesse âmbito da vida social, particularmente quanto à educação formal e aos processos de escolarização.

2.2 EDUCAÇÃO COMO TERRITÓRIO EM DISPUTA: ENTRE INTERDIÇÃO E RESISTÊNCIA

A História do Brasil e, guardadas as devidas particularidades, da América Latina (VAN DIJK, 2008), vem sendo em larga escala a história da vontade de dominação por parte das elites e do movimento de resistência por parte das camadas populares, nativas e negras. A discussão das relações étnico-raciais mantém esse mesmo pano de fundo, ou seja, relações de poder amparadas por estratégias de dominação que buscam perpetuar privilégios e limitar ou dificultar o processo de demanda e conquistas de direitos sociais. No caso da população afrodescendente e indígena, esses direitos estão umbilicalmente vinculados à garantia da própria sobrevivência, considerando-se os índices de pobreza que incidem diretamente sobre as populações negra e os diferentes povos indígenas. O infeliz destaque quando se trata de violência é para a população negra, que vê sua juventude sofrendo um racismo que só pode ser classificada de genocídio.

Essa disputa entre a vida e a morte está presente em diferentes setores da sociedade. Os dados que constituem o IDH auxiliam na compreensão dessa questão, não como enunciado dramático, mas como a forma mais cruel de expressão dessa realidade. PAIXÃO (2003) analisa os dados referentes ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), instrumento construído com base em três outros indicadores, a saber: rendimento *per capita*, escolaridade (taxa de escolaridade e de alfabetização) e esperança de vida ao nascer.

EVOLUÇÃO DO IDH ENTRE 1991 E 2000

ANO	BRASIL BRANCO	BRASIL NEGRO
1991	65 ^a /66 ^a	101 ^a /102 ^a
2000	44 ^a	104 ^a /105 ^a

QUADRO 5 – DESIGUALDADE IDENTIFICADA NO IDH QUANTO À POPULAÇÃO BRANCA E NEGRA

FONTE: GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (2009, p. 231) / Síntese da autora (2014)

A análise de Paixão (2003) permite a apreensão da expressão “Brasis”, quando se trata do IDH desmembrado, contemplando a população branca e a população negra separadamente.

Um antigo provérbio árabe diz que existem duas formas de se matar um povo: a primeira é pela força, a segunda é pelo silêncio. Analisando a presença da população afrodescendente na construção do Brasil, pode-se afirmar que ambas as estratégias foram combinadamente utilizadas.

Nesse contexto, a escravidão deu conta da eliminação pela força da lei, que negava a humanidade de diferentes populações africanas, classificando-as genericamente como negros, escravos, *coisas* vazias de humanidade. Na outra ponta, estabeleceram-se ideologias racistas de dominação que, edificadas em estereótipos, alimentaram preconceitos e dispararam discriminações, constituindo um vasto aparato de invisibilidade capaz de encobrir a “anterioridade histórica” (FOE, 2013) que precedeu o continente africano, seus povos e civilizações.

Violência e silêncio caminharam juntos e de forma complementar, durante todo o processo de constituição do Brasil e de seu povo. Dialeticamente, dominação e resistência disputaram o território da produção material e imaterial do construto *Nós e Eles* (VAN DIJK, 2008, p. 18). *Nós*, os colonizadores, os políticos, as elites, os detentores do saber, os proprietários do direito de decidir; em contrapartida, *Eles*, os colonizados, as camadas populares, os que não têm história e nada têm a ensinar. “(...) enfatizam os aspectos positivos do Nós, do grupo de dentro; enfatizam os aspectos negativos do Eles, do grupo de fora;” (VAN DIJK, 2008, p. 18-19).

A fronteira entre o *Eu* e o *Outro* foi arduamente disputada, delimitada e limitada, dilacerada, num embate corpo a corpo, mediada por relações de poder, dominação e sujeição,

enfrentadas por esforços de resistência, alteridade e resiliência²⁴. O desprezo pelo protagonismo negro na construção do Brasil expressa-se como possibilidade de compreensão de como a história da população negra foge à construção da história nacional e à própria história da educação brasileira, constituindo espaços de interdição e silêncio acerca das experiências empreendidas por esta população na construção de uma educação que abrisse as portas da sociedade a possibilidades de interpretação que não as representações subalternizadas.

Na educação, o movimento de eliminação do outro contou em alguns momentos com a força da lei e com o poder do silenciamento, amparado pelo mito da democracia racial, que buscou cobrir nossa história²⁵ com a falácia da harmonia. Nessa perspectiva, a primeira manifestação de educação formal presente na educação jesuíta (1549) já trazia em seus objetivos a vontade de dominação. “O objetivo principal era instruir a população nativa, também pretendiam transformar os nativos brasileiros em índios submissos, domesticando-os por meio de interdições – do corpo “nu”, do incesto, da mulher, do canibalismo – sob forte ideologia religiosa.” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 67).

Os autores argumentam que “Quando os Jesuítas foram expulsos do Brasil (1759), já haviam deixado como legado um ensino de caráter retórico e livresco” (2005, p. 67), elementos que inferiorizaram e desconsideraram as experiências, os conhecimentos e saberes de matriz indígena, africana e afro-brasileira. E deixaram marcas que sustentaram a incorporação, posteriormente, de outros elementos de um “molde” que Vincent, Lahire e Thin (2001) denominam de *forma escolar*²⁶. A literatura acerca da história da educação brasileira conta com poucas informações sobre a relação da população negra com a educação escolar.

²⁴ Walsh (2005) conceitua resiliência como a capacidade de renascer das adversidades, isto é, um processo ativo de resistência, reestruturação e crescimento em resposta à crise e ao desafio.

²⁶ De acordo com a pesquisa de Vincent, Lahire e Thin, essa “invenção” (2001, p. 11) tem sua origem na “França urbana do fim do século XVII à primeira metade do século XIX” (LEITE, 2005) e somente uma genealogia fundamentada no movimento sócio-histórico poderia dar conta da identificação de alguns elementos que surgem como “invariantes” ou “recorrentes” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28). Dessa maneira, podemos destacar: 1) “a escola como um espaço específico separado de outras práticas sociais” (2001, p. 28); 2) “a pedagogização das relações de aprendizagem” (2001, p. 28) e, por consequência do processo, das relações sociais de forma ampla; 3) “sistematização do ensino” considerando a escrita como elemento chave de produção de “efeitos de socialização duráveis” relacionados exclusivamente à atuação da escola; 4) escola como “lugar da aprendizagem de formas de exercício do poder”, considerando como suporte a construção da relação mestre e aluno mediatizada pela regra geral da impessoalidade; 5) predomínio da “língua escrita” como “domínio simbólico”.

Considerando a escassa produção sobre os processos de escolarização da população negra no Brasil, foram privilegiadas as contribuições de duas pesquisas (FONSECA, 2005 e BARROS, 2005), que elegeram respectivamente Minas Gerais e São Paulo como espaços privilegiados para a análise das relações entre a população negra e educação. Embora as regiões apresentassem particularidades demográficas e políticas, podem auxiliar a compreender a trajetória da construção da escolarização do país.

Com relação a essa questão, Fonseca argumenta que:

A historiografia tem destacado como um dos aspectos mais importantes da província de Minas Gerais o fato de que havia um predomínio absoluto de afrodescendentes em sua população. Isto nos leva a perguntar: até que ponto esta característica da população estendia-se também às escolas que foram sendo progressivamente instaladas em Minas Gerais, durante o século XIX? (FONSECA, 2005, p. 93).

Resguardadas as especificidades, também se pode discutir a relação entre população negra e escolarização no que se refere aos dados relativos a São Paulo, no período entre o final do século XIX e início do XX. A região recebia um contingente significativo de imigrantes de origem europeia, com motivações diferentes, mas correspondiam aos objetivos do governo brasileiro de modernizar o Brasil, embranquecendo a população. Assim, o governo e as elites brasileiras investiram na miscigenação como fórmula de *atenuar* a presença negra na constituição do país. Nas palavras de Barros:

Consideramos que a dificuldade de acesso e permanência do segmento negro da população à escola pode ser vista como parte do processo de construção de uma nação *branca*, engendrado no período citado acima, que teve a capital São Paulo como espaço privilegiado para a realização desse projeto de país que se desejava construir. (BARROS, 2005, p. 91).

Ainda sobre a situação no estado de São Paulo, Telles (2003) acrescenta alguns elementos ao considerar que:

O branqueamento prescrito pelos eugenistas tornar-se-ia a sustentação principal da política de imigração do Brasil. Assim, como em outros países latino-americanos, a elite no Brasil trouxe e subsidiou imigrantes europeus para 'melhorar a qualidade' de sua força de trabalho e substituir os ex-escravos. O estado de São Paulo em particular, em conluio com os fazendeiros de café, encorajou, recrutou e subsidiou a imigração europeia, enquanto o governo federal restringia a imigração asiática até 1910. (TELLES, 2003, p. 43).

As explicações de Fonseca (2005), Barros (2005) e Telles (2003) possibilitam perceber a importância dos Estados de Minas Gerais e São Paulo no que se refere à escolarização da população negra no Brasil. Sua importância está no fato de Minas Gerais contar com predominância da população negra e de São Paulo representar uma força política no cenário nacional, com ímpeto modernizador e branqueador do país, características que coadunam com interesses miscigenadores do governo e da elite brasileira.

Segundo Barros (2005, p. 83), “O sistema oficial proibia a presença de crianças escravas mas não a de crianças negras. No entanto, na prática, interditava a escola àquelas que não *provassem essa qualidade* [de livres]”.

No cotidiano, o que ocorria era a utilização do termo *negro* como sinônimo de *escravo*, o que ampliava a interdição à população negra cativa e liberta. Para Veiga (2008, p. 502):

(...) observa-se na historiografia mais geral e na historiografia da educação em particular a permanência de um registro que invariavelmente associa os negros aos escravos e vice-versa, inclusive com ausência de ressalvas importantes, como o aumento significativo da população negra livre e a crescente diminuição da população escrava a partir de metade do século XIX (Mattos, 2006).

As pressões internacionais vindas da Inglaterra foram, por muito tempo, na historiografia tradicional, a única explicação para a promulgação da abolição. Na contramão dessa construção, Barros (2005) localiza a relação educação – população negra (escravizada e liberta), na eminente abolição, processo que se efetivava há muito pela resistência negra e se ampliava com a organização da campanha abolicionista em relação com o avanço capitalista.

O importante seria assegurar que o fim do sistema escravista ocorresse de forma paulatina, de modo a não atrapalhar o bom andamento da economia brasileira. Ou seja, a exigência de organizar o trabalho livre trouxe, simultaneamente, a necessidade de educar o homem para o trabalho. (BARROS, 2005, p. 81).

Entre as dificuldades presentes na pesquisa acadêmica acerca da escolaridade da população negra, Cruz (2005) enfatiza:

Outra questão evidenciada quando se analisa as produções acadêmicas, em nível de pós-graduação, na temática Negro e Educação, segundo balanço bibliográfico realizado por Cunha Jr. (1999), é que são escassas as abordagens em períodos

históricos mais remotos. Enfocam-se principalmente a “sala de aula”, o “currículo” (explícito e oculto) e as “relações étnicas e de poder no espaço escolar”, delineando uma história recente da educação, no sentido geral, e da escolarização, no sentido específico. (CRUZ, 2005, p. 27).

A lacuna apontada por Cruz (2005), com apoio em Cunha Jr. (1999), referente à escolarização da população negra, “em períodos históricos mais remotos”, pode ser explicada pelo silêncio e negação desta população em outros espaços sociais que não a condição de escravizados. Essa construção induz a uma falsa imagem quanto à interdição legal empreendida pelo Estado.

Silva e Araújo (2005), Fonseca (2005) e Veiga (2008) apresentam dados que serviram de base para elaboração de um quadro (Quadro 3, a seguir) que evidencia as preocupações do Estado com a estruturação da educação, ou ainda, *flashes* acerca de uma política educacional ainda incipiente e seu público-alvo. O objetivo, neste caso, não é traçar uma genealogia da historiografia da educação brasileira, mas buscar de forma sintética uma visualização dos espaços de ausência, possibilidades de presença e formas de interdição educacional à população negra, a partir das pesquisas citadas.

Enquanto Silva e Araújo (2005) trabalham a interdição da população negra à educação, Veiga (2008) opera com o conceito de civilizar a cor pela educação e, então em outra direção, procura evidenciar medidas do governo imperial para homogeneizar a sociedade multirracial por meio da educação, compreendida como elemento estratégico no atendimento da população pobre, inclusive a parcela negra e mestiça.

Veiga (2008) chama a atenção para a utilização das classificações *negro* e *escravo*, que dificulta a pesquisa acerca da presença da população negra na educação desde o Brasil Império. Nesse sentido, negro não é sinônimo de escravizado. A autora afirma que a proibição existia de forma específica à população escravizada.²⁷ Esta condição jurídica se apresenta como um elemento chave para a compreensão da presença da população negra na educação e de forma mais ampla na constituição da história da educação brasileira.

As fontes utilizadas por Veiga (2008) lhe conferem certo otimismo quanto ao acesso,

²⁷ Veiga (2008) utiliza, em sua produção, o termo *escravo*, palavra amplamente utilizada na historiografia. Porém, a opção, aqui, é pela expressão *escravizado*.

à disponibilidade do Estado em aceitar crianças negras e mestiças; por outro lado, a autora é crítica em relação às dificuldades de permanência de alunos brancos e não brancos no contexto da escola pública elementar do século XIX, em Minas Gerais. Ela afirma que:

(...) ao ser anunciada a República, já se tinha um considerável acúmulo de experiências relativas aos processos de discriminação e preconceitos, também no ambiente escolar. Isso ensejou a busca de técnicas voltadas à depuração dos alunos “de todas as procedências”, a partir da elaboração de testes escolares da instituição da escola seriada (grupos escolares) como práticas científicas de organização escolar. Para a escola pública deixar de ser indigente, foi necessário que também a sua clientela fosse outra – crianças de família de “boa procedência”. (VEIGA, 2008, p. 514).

Assim, ao mesmo tempo em que a autora analisa os mecanismos pelos quais a população escravizada foi excluída da escola e problematiza a presença de negros não escravizados, também coloca em pauta a discriminação quanto à classe social que marca a escola brasileira em boa parte do século XX.

Embora os dois trabalhos citados apresentem análises a partir de pontos de vista diferenciados quanto à oferta de educação à população negra e mestiça, na condição jurídica de livres, ambos convergem na identificação de indícios da presença negra no âmbito da escolarização e de dificuldades encontradas por esta população em permanecer e avançar com sucesso na trajetória escolar.

2.3 POPULAÇÃO NEGRA COMO PROTAGONISTA DE SUA EDUCAÇÃO

Para Arroyo (2011, p. 13), a educação se constitui como um território em constante disputa. De fato, a educação se apresenta como espaço privilegiado para a construção do campo da dominação, pensando na perspectiva de Veiga (2008) na “missão civilizadora” e na possibilidade política de civilizar o país pela educação. De acordo com a autora, “(...) discursos (de) aprendizagem da leitura, da escrita, das contas, bem como a frequência à escola se apresentava(m) como fator condicional de edificação de uma nova sociedade” (VEIGA, 2008, p. 1).

O processo histórico e seu desenrolar cotidiano compreendem mais que a “vontade de dominação”, mas movimentos individuais de resistência, esforços coletivos na construção

de outras possibilidades de existência individual e coletiva. Nesse sentido, a educação também esteve presente no horizonte e nas reivindicações do movimento negro, ou ainda, antes desse movimento politicamente organizado, esta pauta estava inscrita nos corpos de mulheres negras e homens negros em movimento.

É nessa perspectiva que Barros (2005, p. 80) considera uma “Ação Branca”, articulando a população negra e a educação, no campo da missão civilizadora, e uma “Ação Negra”, considerando as tentativas de aproximação e as dificuldades da população negra em seu processo de escolarização.

Pode-se considerar a existência de intersecção das vontades de dois grupos antagônicos, Estado e população negra, ambos buscando na educação a resposta para questões sociais urgentes. De um lado, o Estado brasileiro buscando a construção de uma nação europeia a partir de heranças não europeias (GDE, 2009, p. 200); de outro, a população negra combatendo “(...) o analfabetismo, essa praga que nos faz mais escravos do que quando o Brasil era uma feitoria (...)” (BARROS, citando *O Alfinete*, 1918).²⁸

Visualizando esse movimento, propõe-se a seguinte imagem:



QUADRO 6 – INTERESSES NA EDUCAÇÃO
FONTE: Síntese da autora (2014)

Certamente essa convergência não era unanimidade nem dentro do Estado brasileiro nem entre a população negra. O Estado se orientava por um racismo institucional marcado pela experiência segregacionista gerada pela hegemonia de teses racistas, que demarcou

²⁸São Paulo. Biblioteca Mário de Andrade. Coleção Jornais da Raça Negra. *O Alfinete*, São Paulo, 22 de Setembro de 1918, p. 1.

territórios de poder para a população branca e territórios de subordinação para a população negra, entendendo-se aqui a educação como um território de poder.

Neste espaço de intersecção, pode-se situar também a demanda do movimento social negro quanto à efetivação do artigo 26A da LDB, em relação com o interesse do Estado em atualizar a referida Lei conforme reivindicação da sociedade civil organizada.

As diferentes entidades do movimento social negro percebem na alteração da LDB uma oportunidade histórica de ressignificação da presença da população negra no processo de construção do Brasil e na construção de novas perspectivas de presente e futuro, oportunizadas pela educação; um avanço na luta antirracista, e ainda, um esforço de ocupação de territórios de poder por sujeitos negros.

O Estado tem na Lei 10.639/03 a possibilidade de efetivação do Estado Democrático de Direito com a inclusão da população negra no processo democrático, atendimento dos direitos previstos na constituição de 1988, assim como na própria LDB e do atendimento, na prática social, dos acordos internacionais firmados em nome do Brasil, na perspectiva da construção da equidade racial, de gênero e dos direitos humanos.

Quanto à população negra, encontrava-se em diferentes posições e representações sociais, localizadas desde em personalidades respeitadas pela sociedade, passando por trabalhadores e trabalhadoras e anônimas, até a população em pobreza absoluta e indigência. Falar da situação da população negra exige trabalhar com a multiplicidade de possibilidades, cogitando a situação de pobreza, mas também a ascensão social experimentada por sujeitos em condição de certo grau de negociação. Observando o protagonismo da população negra e seu processo de escolarização, é possível traçar um quadro, ainda que genérico e com lacunas, das dificuldades decorrentes da pesquisa acerca da história da escolarização dos negros no Brasil. Essa construção só se faz possível na perspectiva de superar as limitações no processo de análise de pesquisas que realizam “a crítica historiográfica da história da educação brasileira”, conforme apontado por Cruz (2005):

(...) termo educação restrito ao sentido de escolarização da classe média; periodização baseada em fatos político-administrativos; temáticas mais enfocadas em contemplar o Estado e as legislações de ensino; ausência da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro. (CRUZ, 2005, p. 22).

Nesse sentido, para buscar o protagonismo da população negra no processo de

construção e apropriação da educação, é necessário trabalhar a partir de outras categorias para além da educação formal, embora esta, em determinados momentos históricos, também tivesse estado presente nos objetivos individuais e coletivos da população em questão.

Optou-se por trabalhar com a categoria de experiência para descrever ações voltadas à educação e escolarização da população negra nos séculos XIX e XX.

PERÍODO	EXPERIÊNCIA	INICITIVA	REGIÃO
Escravagista	Clandestina – ouvindo com atenção as aulas ministradas para as os/as filhos/as dos escravizadores, neste âmbito inclusive idiomas estrangeiros.	NEGRA	Todo o Brasil Escravos africanos podem ter sido alfabetizados em árabe – o mais revelador uso do árabe é mencionado por Mary Karasch, em <i>A vida dos escravos no Rio de Janeiro – 1808 a 1850</i> . (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 69).
Desde de o início do século XIX (também em momentos anteriores)	Irmandades	NEGRA	Todo o Brasil Aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão. (CRUZ, 2005, p. 28).
Desde o final do século XIX	Jornais – Imprensa	NEGRA	Rio Grande do Sul, em 1892 (Müller, 1999), em Campinas, em 1903 (Maciel, 1997) e em outros municípios do estado de São Paulo desde 1915 (Butler, 1999; Iokoi, 1997, e outros). (CRUZ, 2005, p. 22).
Desde o século XIX	Criação de Escolas pelos próprios negros/as.	NEGRA	Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999); Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), a Escola de Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. (CRUZ, 2005, p. 28).

1931 – referência de fundação. (SILVA, ARAÚJO, 2005, p. 69).	Curso primário regular e curso preparatório para o ginásio.	Frente Negra Brasileira	A FNB expandiu-se em outros estados brasileiros, entre eles, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco. (SILVA, ARAÚJO, 2005, p. 69).
Primeira metade do século XIX	Ensino e leitura e escrita	Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela	CHAPADINHA – MARANHÃO (CRUZ, 2005, p. 28).
Segunda metade do século XIX	Acesso a escolas públicas	Estado	1871, “em Campinas, além de escolas primárias particulares para filhos de famílias com poder aquisitivo, havia também por volta de cinco escolas públicas para a população de “negros libertos e escravos” – Possibilidade aberta com a Lei do Ventre Livre. (CRUZ, 2005, p. 28-29).
Décadas de 1940	Teatro negro e alfabetização de adultos	Teatro Experimental do Negro – TEN	RIO DE JANEIRO (ROMÃO, 2005, p. 118).

QUADRO 7 - SÍNTESE DE AÇÕES QUE EVIDENCIAM O PROTAGONISMO NEGRO NA EDUCAÇÃO NAS REFERÊNCIAS CITADAS

FONTE: Síntese da autora (2013)

Acompanhando a trajetória da população negra e sua participação na construção do que hoje denominamos Brasil, pode-se perceber não só suas dificuldades e avanços, mas a forma como o Estado brasileiro veio se constituindo. Num primeiro momento forte e predominantemente influenciado pelas construções europeias fundamentadas no racismo científico, na crença da existência e hierarquia entre as raças, a construção se apoiava nos “mitos nacionais” quanto à “construção de uma nação europeia a partir de heranças não europeias” (GDE, 2009, p. 200).

Deste primeiro obstáculo decorre a exclusão e interdição da população negra à educação e escolarização. Esse contexto foi constituído por dois movimentos: ao mesmo tempo em que se deu a construção de preconceitos e desigualdades, também se evidenciou a resistência da população negra em busca de reconhecimento e valorização, por meio da educação e pela escolarização, e as experiências apresentadas são indícios deste protagonismo.

Esta longa construção encontrou na última década, em especial, espaço institucional no âmbito do governo brasileiro, a partir do qual algumas ações foram desencadeadas na direção de uma Educação para as relações étnico-raciais, com o objetivo de incidir sobre valores e alterar mentalidades – aspectos que serão abordados no próximo capítulo.

O Quadro 7 foi elaborado para mostrar momentos da construção do campo da Educação para as relações étnico-raciais como artefatos históricos e sociais, buscando instrumentos que nos permitam o diálogo e a edificação de outra perspectiva de sociedade. Um mundo onde as diferenças sejam reconhecidas como elementos essenciais à humanidade, como fonte de aprendizagem, fermento no processo de humanização, em que homens e mulheres se veem constantemente imersos, famintos da necessidade de ser mais, de alargar as fronteiras num esforço de acolhida ao outro/a, aos outros; às diferenças que podem somar e fazer-lhes caminantes de uma trajetória coletiva que os leva a um espelho que reconhece diversas faces como a face da humanidade, uma humanidade pluriétnica, multigênero, constituída por diferentes gerações e experiências, que lembram dos horrores de que os seres humanos foram capazes, enquanto espécie, de cometer e do quanto ainda tem-se que percorrer na direção de uma sustentabilidade que contemple, por princípio, a vida e suas múltiplas manifestações.

Movimento coletivo, que começa individual e se pulveriza por ares e mentes, elementos e corpos, permanentes e em processo, em trânsito...

3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Apesar do mito da democracia racial sustentar a negação da existência do racismo, desde muito cedo, os brasileiros são educados de maneira racializada, ou seja, aprendem pela observação e pelo exemplo, na família, na escola, na mídia, que brancos e negros ocupam locais bem definidos e predeterminados. Essa aprendizagem é naturalizada pela ausência da população negra em cargos de direção das empresas; na ausência de representatividade no parlamento e em outros territórios de poder. Essa naturalização só pode ser desconstruída pela convivência, experiência e educação num sentido amplo.

A histórica luta do movimento social negro desencadeou, principalmente na última década, o estabelecimento de políticas de ação afirmativa, que buscam a reparação imediata de desigualdades decorrentes de séculos de exploração e exclusão. Dentre essas ações, as mais visíveis são a política de cotas, para acesso às universidades para pessoas negras e a implementação da Lei 10.639/03.

Nesta perspectiva, a educação para as relações étnico-raciais²⁹ não é novidade. O que a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõem é uma reeducação dessas relações, fundamentadas até então no monopólio do eurocentrismo.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. (BRASIL, 2004, p. 13).

²⁹ Para Monteiro (2010, p. 88), a educação para as relações étnico-raciais, enquanto resistência da população negra em processo de construção de sua escolarização e inserindo-se na escolarização formal, sempre existiu, porém, a terminologia surge conforme depoimento de Petronilha B. G. da Silva, conselheira e redatora das DCNs para Educação para as Relações Étnico-Raciais – ERER, “como um tema novo no debate sobre o negro e educação”, a partir da sanção da Lei 10.639/03, que evidenciou a necessidade de se elaborarem orientações para efetivação da Lei.

Nesse sentido, tal reeducação exige um duplo movimento: o esforço de desconstrução de uma edificação discriminatória e excludente, assentada em princípios como universalismo, superioridade, individualidade, competição, e a abertura necessária ao (re)conhecimento de outras epistemologias, outras matrizes civilizatórias, de outros sujeitos dentro do respeito à sua constituição, alteridade e diversidade. Com essa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação explicita:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004).

Pelo disposto, a educação para as relações étnico-raciais busca ampliação de direitos e a valorização de sujeitos e populações que até então estavam à margem da memória e do conhecimento de si mesmas (ARROYO, 2012). Dessa maneira, constitui-se como um espaço dentro do sistema educacional brasileiro, um território de luta e compromisso com a educação de forma ampla. Essa ação confronta e caminha em direção contrária a manifestações do senso comum que afirmam que o *problema negro* deve ser resolvido pelo grupo diretamente envolvido, no caso, a população negra.

3.1 TENSÕES

A atuação da pesquisadora, na condição de especialista convidada³⁰ em diferentes

³⁰ Palestrante (APP Sindicato – 2009/2010/ 2011/ 2012; SME Pinhais –2009; SME Curitiba – 2012; SME Cruzeiro do Sul – 2012; São José dos Pinhais – 2010, 2011; UFPR – Curso de Extensão e Capacitação – 2013; Pós Graduação em Educação Infantil), oficina (SEED – Encontro dos/as educadores/as Negros e Negras – 2011; SEED – UEPG Gênero e Diversidade na Escola – 2009/2010; Instituto de Pesquisa da Afrodescendência – IPAD – 2009/2010/2011/2012; Projeto A Cor da Cultura – 2010/2011); facilitadora (Promotoras Legais Populares – PLPs 2013); tutora UFPR – Curso de Capacitação Profissional para Educação das Relações Étnico-Raciais – 2011.

atividades formativas de professores ao longo dos últimos quatro anos, tem constituído um espaço privilegiado para debater as questões relativas ao tema da educação para as relações étnico-raciais; mas, para além disso, permite entrar em contato com as dificuldades encontradas pelos professores/as para responder a essa demanda de dificuldades expressas nas falas, questionamentos, avaliações e troca de e-mails com educadores/as de todo Paraná. Entre essas dificuldades, podem ser destacadas algumas que são representativas das diferentes dimensões que compõem a formação docente para efetivamente atuar sobre as questões das relações étnico-raciais:

- a. ausência da questão étnico-racial nos processos de formação inicial de professores;
- b. desconhecimento da Lei 10.639/03 e suas regulamentações;
- c. dificuldade de acesso a materiais de apoio para efetivação do disposto na Lei 10.639/03;
- d. dificuldade em inserir a questão étnico-racial no Plano de Trabalho Docente;
- e. percepção da Lei 10.639/03 como desnecessária e inversamente racista;
- f. resistência à legislação entendida como imposição autoritária do governo;
- g. rejeição a mais um elemento que sobrecarrega o currículo, o que se vincula às precárias condições de trabalho em que se encontram os/as profissionais de educação.

As dificuldades apresentadas são expressões das tensões e contradições presentes no espaço escolar para integrar o disposto na legislação que institui e regulamenta o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Dentre essas tensões e contradições, podem-se destacar:

1. A normatização responde a uma demanda dos movimentos sociais, mas, nas condições objetivas de existência das escolas, confronta-se com as práticas de muitos trabalhadores em educação que ignoram as orientações dadas pela administração do sistema.
2. A inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira como elementos curriculares, a mais, obrigatórios, sob a responsabilidade de determinados professores, por um lado institui um espaço específico e, por outro, parece “desobrigar” os outros professores do envolvimento com a questão.
3. Fundamentada em outros modelos de compreensão da vida social, dos direitos e das relações étnico-raciais, as proposições encontram o espaço escolar organizado em lógicas e em princípios que, mesmo para os/as professores/as negros/as, continuam válidos.

De forma ampla, essas tensões estão relacionadas a um conjunto de elementos que interagem e se complementam na instituição do que podemos designar de *forma escolar à brasileira*³¹, caracterizada como expressão do eurocentrismo na educação brasileira, constituído pelo princípio do universalismo que exclui a experiência africana e afro-brasileira do conjunto de vivências e experiências que lhes garante o estatuto de humanidade; eurocentrismo que folcloriza³² o conhecimento produzido por africanos e afro-brasileiros, classificando-os como saberes populares, distanciando-os da produção cultural, científica e tecnológica que constitui o conhecimento historicamente produzido. O eurocentrismo resulta na apresentação das experiências africanas e afro-brasileiras de maneira hierarquizada, como respostas primitivas aos desafios contemporâneos, perpetuando-os tribais; negada África como berço da humanidade; negação não só das matrizes epistemológicas, africana e afro-brasileira, como também dos próprios sujeitos negros.

Pode-se refletir acerca das palavras de Arroyo (2010), considerando a necessidade de intervir nas estruturas e lógicas do sistema escolar. Nesse sentido, constrói-se uma ponte que possibilita compreender essas lógicas do sistema escolar como expressão da *forma escolar à brasileira*:

(...) o perfil hierárquico, seletivo, racializado não é um fardo antigo (...). É um perfil configurado no século passado para a integração seletiva de setores populares e dos coletivos étnico-raciais. (...) Nosso sistema é das décadas de 1930-1950, quando se coloca o problema da integração dos setores populares, as massas urbanas. Décadas em que a ideologia da democracia racial estava no auge. (...) Daí que as lógicas em que se foi estruturando trazem esse vício de origem: selecionar, incluir excluindo os diversos. (...) Por aí o racismo estrutural de nossa sociedade se concretiza nas estruturas seletivas do sistema escolar. (ARROYO, 2010, p. 116).

As características destacadas pelo autor dão à forma escolar à brasileira uma

³¹ Edward Telles, pesquisador norte-americano, realizando uma revisão das teorias raciais brasileiras, analisando as particularidades dessas relações e estabelecendo uma comparação entre Brasil e Estados Unidos, produz a obra *Racismo à Brasileira*. Nessa perspectiva, esta pesquisa busca compreender alguns elementos que caracterizam a *forma escolar*, porém, considerando as particularidades culturais brasileiras no processo de adaptação desse conceito à experiência interna do país. Uma dessas particularidades está na maneira como o Brasil vivencia os conflitos étnico-raciais, por meio da camuflagem e não do embate direto, a ação fundamentada no mito da democracia racial que esvazia o debate político por meio da negação do racismo. Essas especificidades são contornos singulares às experiências dos alunos e professores no espaço escolar e limitam e dificultam o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais.

³² A folclorização dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros constitui território de subalternização que admite a possibilidade do fracasso escolar como premissa para a população negra, limitando a possibilidade de sucesso somente às áreas de artes, esportes.

configuração própria, que, apesar de caracterizá-la como forma escolar de modo amplo, distingue-a de qualquer outra construção, pois historicamente situada e datada – brasileira das décadas de 1930-1950 – foi, porém, acomodada confortavelmente em nossa cultura, a ponto de se naturalizar como única experiência possível da humanidade com o conhecimento e socialização deste conhecimento, que se dá de maneira mais que hierárquica, de maneira desigual, conforme atestam os indicadores sociais.

A tensão se constrói justamente na emergência desses sujeitos, os vitimados pelas desigualdades (ARROYO, 2011, p. 156), suas experiências, conhecimentos e lutas, tanto que o conteúdo da Lei 10.639/03 e Leis Orgânicas anteriores institui o estudo da história do negro no Brasil. Arroyo argumenta que: “Para entender os sentidos da chegada às escolas dos setores populares teremos de lembrar (...) a longa história de ausências, os processos de ocultamento desses coletivos em nossa história” (2011, p. 156).

Como parte integrante dos setores populares, poder-se-ia considerar também a população negra, que, apesar de oficialmente aceita no sistema educacional, sempre encontrou nesse espaço a presença dos mecanismos de discriminação e exclusão que foram construídos no âmbito das relações entre a escolarização e a formação social e cultural do país.

Considerando esses mecanismos de exclusão, pode-se inferir que a tradução da Lei 10.639/03 por parte do sistema educacional tenderá a ser uma ação de natureza superficial, caracterizando-se apenas como atendimento formal às legislações vigentes, e não alcançando a radicalidade de seu potencial, que está na possibilidade de questionamento e desestabilização *da forma escolar*, *da forma escolar à brasileira* e do princípio estrutural do universalismo que nega a existência de outras matrizes epistemológicas. Essa tendência deve ser reconhecida, considerada e enfrentada.

3.2 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No ano de 2013, a Lei 10.639/03 completa uma década de existência e, apesar das ações diretas empreendidas pelo MEC, por intermédio da SECAD, pelas redes municipais e estaduais, e além do trabalho docente empreendido diretamente no chão da escola, e ainda, da presença de diferentes entidades do movimento social negro, muitas são as dificuldades

presentes na efetivação desta legislação que busca a construção de uma educação comprometida com a valorização e reconhecimento da população negra na construção do Brasil. Os desafios de implementação da referida Lei podem ser compreendidos em três âmbitos distintos, porém próximos e complementares: na perspectiva da Proposta do Plano Nacional, dos pesquisadores e no âmbito desta pesquisa.

3.2.1 Desafios na perspectiva do Documento “Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03”

A Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003 é resultado de um trabalho coletivo iniciado em 2007 e publicado em novembro de 2008.

O Plano que apresentamos resulta de mobilização e esforços de muitas instituições, como a UNESCO, o CONSED, a UNDIME, de nossos Ministérios e também da contribuição de intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Nesta oportunidade registramos nossos agradecimentos pelo empenho de todos, cientes de que a mobilização, o empenho e os esforços devem se manter ativos pois não há qualidade social da educação sem a efetiva participação das famílias e das comunidades. (HADDAD; SANTOS, 2009, p. 3).

Como destaca Fernando Haddad, Ministro da Educação daquele período, que assina o documento juntamente com Edson Santos, Ministro da Secretaria Especial de Políticas da Promoção da Igualdade Racial, desse processo participaram diversas instituições relacionadas à educação, no plano geral, pesquisadores e ativistas interessados na educação das relações étnico-raciais, em particular, que vêm acompanhando e analisando o processo de efetivação do artigo 26A da LDB, modificado pela Lei 10.639/03.

O Plano evidencia o papel indutor do MEC e estabelece atribuições aos Sistemas de Ensino nos âmbitos federal, estadual e municipal. De forma específica, situa as atribuições dos Conselhos de Educação; das instituições de ensino da rede pública e particular e ainda das instituições de ensino superior. Apresenta orientação para os diferentes níveis de ensino, contemplando a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e a Educação Superior. Orienta ainda as modalidades da Educação de Jovens e Adultos; a

Educação Tecnológica e Formação Profissional. Por último, trata de forma particular a educação em áreas remanescentes de quilombos.

Pode-se perceber que o Plano responde às inquietações e demandas dos diferentes setores ligados à educação e responsáveis pela efetivação da Lei 10.639/03. Mesmo buscando respostas e estratégias de materializar a Lei em espaços e ações concretos, ainda há muitas dificuldades reconhecidas pelo discurso oficial, dentre as quais se evidencia:

observa-se que os conselhos de educação, as secretarias estaduais e municipais de educação e o próprio Ministério da Educação não vêm atuando de forma sistemática e integrada no sentido de divulgá-la e de criar as condições sistêmicas para a sua efetiva aplicação. (BRASIL, 2008, p. 13).

A complicação identificada no documento Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03 de 2008, isto é, a definição de ações para cada âmbito é expressão de busca de respostas para esta questão que, articulada com o Parecer 003/04, pode traçar um fio condutor para o processo, sem retirar a autonomia das instituições citadas.

A falta de monitoramento e de articulação entre os Conselhos, Secretarias e Ministérios aparece no documento citado como complicador que dificulta o desenvolvimento de pesquisas acerca da efetivação da Lei. Para além desses elementos outras construções se colocam no campo de pesquisa da educação das relações étnico-raciais.

3.2.2 Desafios na perspectiva das pesquisas sobre o tema

Nilma Lino Gomes apresenta, em suas pesquisas, a análise de realizações e desafios para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais. A pesquisa *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03*, uma investigação de caráter nacional que mapeou e analisou práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nas cinco regiões brasileiras, tem resultados que interessam a essa discussão. As escolas foram indicadas por Secretarias Estaduais e Municipais de educação, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – NEABs e selecionadas dentre as primeiras edições do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de

Trabalho e Desigualdades – CEERT. Das 890 escolas indicadas, foram selecionadas 36 escolas para trabalho de campo.

Dentre as dificuldades apontadas pelas Secretarias (Estaduais e Municipais) destacam-se: falta de informação sobre o tema; falta de recursos didáticos; falta de recursos financeiros; resistência da comunidade escolar; resistência de mães e pais; falta de apoio por parte de setores internos às Secretarias (JESUS; MIRANDA, 2011, p. 65).

As dificuldades apontadas nas escolas analisadas são bastante significativas, por se tratarem de instituições que efetivamente têm algum tipo de ação acerca da implementação da Lei 10.639/03. Dentre as dificuldades destacamos:

- ausência de referências bibliográficas de apoio; intolerância religiosa acirrada, naturalização do racismo por parte de algumas funcionárias (Salvador – BA);
- resistência de parte dos professores associada ao pouco comprometimento da gestão (Jequié – BA);
- dificuldades de perceber situações de discriminação racial na escola (Horizonte – CE);
- limites na condução do processo de gestão da escola e falta de formação continuada e de apoio institucional (São Luís – MA);
- falta de material didático apropriado, descontinuidade do trabalho, reflexo do descompromisso de alguns profissionais da escola (Ibateguara – AL);
- ausência de espaço para planejamento coletivo e de formação na temática da Lei, identificação de preconceitos e resistências entre alguns profissionais da escola (Teresina – PI);
- o fato de a mídia enfatizar a prevalência da cultura germânica na cidade (Blumenau – SC);
- tensões e discordâncias com o trabalho na equipe escolar (Colombo – PR).

Os destaques acima evidenciam que as dificuldades acerca da implementação do artigo 26 A da LDB estão presentes em diferentes regiões do país e indicam que a efetivação da educação para as relações étnico-raciais ainda é percebida de forma estereotipada, individualizada e preconceituosa.

Em sua obra *Um olhar para além das fronteiras: educação e relações raciais*, Gomes (2010) tece considerações acerca da diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro, identificando alguns desafios à efetivação do artigo 26A da LDB, modificado pela Lei n.º 10.639/03:

o intercâmbio intelectual Brasil / África; a superação dos guetos acadêmicos que dominam o financiamento internacional dos projetos voltados para a temática racial e africana no Brasil; superação da lógica conteudista no processo de formação dos professores(as); (...) a necessidade de maior sistematização e divulgação do pensamento negro brasileiro nos meios acadêmicos e para os profissionais da educação básica; a socialização dos saberes produzidos pela comunidade negra na formação inicial e continuada de professores(as); o diálogo com as questões trazidas pelo Movimento Negro, a articulação entre conteúdo da lei 10.639/03 e a educação da juventude negra; a inclusão da discussão, estudo e trato ético da religiões de matriz africana na formação de professores(as) da educação básica e na prática das escolas e a implementação concreta da lei 10.639/03 nas escolas particulares. (GOMES, 2010, p. 108).

Muitos desafios apontados por Gomes estão diretamente relacionados à forma escolar e a maneira como o corpo docente concebe o conhecimento e a presença deste no currículo, por exemplo, a necessária “superação da lógica conteudista no processo de formação dos professores(as)”, que situa o eurocentrismo como rígida fronteira, que subordina o entendimento do mundo e da localidade.

Outros desafios, considerando as críticas e a busca de resoluções, já produziram respostas, como é o caso da “ausência da lei 10.639/03 nas orientações do Programa Nacional do livro Didático”, contemplada no documento que orienta a escolha dos livros para 2014. No geral, as dificuldades estão atreladas ao exposto no item 2.2.1, que aponta que “(...) os conselhos de educação, as secretarias estaduais e municipais de educação e o próprio Ministério da Educação não vêm atuando de forma sistemática e integrada no sentido de divulgá-la e de criar as condições sistêmicas para a sua efetiva aplicação”. (BRASIL, 2008, p. 13).

3.2.3 Desafios na perspectiva da presente pesquisa

A proposta de mapear os materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação para a formação continuada de professores no tema da educação para as relações étnico-raciais coloca alguns desafios aos pesquisadores/as, em especial no sentido de apontar elementos que podem ser considerados essenciais no processo de superação das condições atuais, como se explicita a seguir.

A) Superação do eurocentrismo

O eurocentrismo pode ser compreendido como a hierarquia entre a construção dos povos e culturas europeus³³ numa condição superior a povos e culturas de outros continentes. Esta lógica situa a Europa no centro da produção histórica, cultural, política e estética, imposta inicialmente pelo processo de colonização; e expandido na sequência por aparatos ideológicos e institucionais nos países colonizados, como a mídia, que divulgam um estilo de vida europeu e norte-americano.

Não basta, porém, identificar o eurocentrismo como construto histórico e social no campo da dominação de alguns povos sobre outros. A compreensão dessa construção se relaciona diretamente com a ideia de humanidade que acompanha a “(...) dinâmica das sociedades e culturas modernas”. Essa relação consiste numa “(...) apreensão do ser humano pensado essencialmente através das noções de igualdade e de liberdade”. (MUNANGA, 2003, p. 40).

Neste sentido, o processo de constituição da ideia de eurocentrismo está sustentada em elaborações mais antigas, como:

(...) a convicção constitutiva de um primeiro humanismo moderno, segundo a qual a humanidade é uma natureza ou uma essência. Na lógica desse humanismo chamado de essencialista (tal como se desenvolveu de Grotius ou Pufendorf à filosofia das luzes), a humanidade define-se pela posse de uma identidade específica ou genérica [por exemplo, a que faz do homem um animal racional]. No horizonte dessa primeira exigência afirma-se com clareza os valores do *universalismo* ou do *humanismo abstrato, universalista e democrático*, tal como o foi concebido pela afirmação segundo a qual existe *uma natureza comum a todos os homens, idênticos em cada um deles*, em virtude da qual eles têm os mesmos direitos, quaisquer que sejam suas características distintivas (de idade, sexo, de etnia, etc.). (...) (MUNANGA, 2003, p. 40) (destaques da autora).

Munanga indica evidências dessas construções nas Declarações Americanas e exemplifica: “Todos os homens nasceram igualmente livres e independentes: eles têm direitos certos, essenciais e naturais.” (Declaração de Virgínia, 1776). E ainda no “primeiro artigo da Declaração dos Direitos do Homem de 1789”, que expressa: “Todos os homens nascem e

³³ A construção eurocêntrica se estende para os Estados Unidos, na medida em que o país foi colonizado pela Inglaterra e herdou o germe do capitalismo, além de diversos elementos culturais e, no decorrer da história, conquistou a liderança na defesa do capitalismo como sistema econômico.

permanecem livres e iguais em direitos.” (MUNANGA, 2003, p. 41). A presença desses princípios, porém, não impediu que França e Estados Unidos se beneficiassem do trabalho escravizado de diferentes povos africanos, desconsiderados em sua humanidade e excluídos do princípio universalista. Prova disso é que França se utilizou do sistema escravagista até 1848 e os Estados Unidos até 1868.

Munanga indica que as críticas a essa construção se intensificaram desde o fim do século XVIII na Alemanha, na própria França e também na Inglaterra.

Essencialmente, a representação da humanidade em termos de identidade indiferenciada podia também desembocar na perspectiva de uma tirania do universal e o conceito essencialista do homem podia igualmente servir de pretexto para discriminar do resto da humanidade os indivíduos ou grupos de indivíduos não correspondentes a identidade específica e para excluí-los, em direitos e em fatos da humanidade. (MUNANGA, 2003, p. 41).

À primeira vista, o *universalismo ou humanismo abstrato* parece contemplar a diversidade humana, porém, na prática, o princípio do universalismo busca, na expressão de “*uma natureza comum a todos os homens, idênticos em cada um deles*” (MUNANGA, 2003, p. 40), uma identidade branca que não se satisfaz no fenótipo da branquitude, mas de forma ampla na identidade cultural. O autor argumenta que:

À afirmação universalista da identidade intrínseca da humanidade veio se sobrepor uma nova convicção: existe certo, uma identidade humana, mas esta identidade é sempre diversificada, segundo os modos de existência ou de representação, as maneiras de pensar, de julgar, de sentir próprio às comunidades culturais, de língua, de sexo, às quais pertencem os indivíduos e que são irredutíveis às outras comunidades. (MUNANGA, 2003, p. 41).

Este percurso teórico se fez necessário para compreender, de forma específica, a contraposição entre as correntes românticas e comunitaristas que, ao defender uma *identidade sempre diversificada e vinculada a uma inscrição originária*, contrapõem-se à “modernidade política e sua dinâmica individualista (liberal)”, fundamentados no *humanismo e universalismo abstratos*, e, de forma ampla, para compreender o peso e o significado do eurocentrismo como exclusividade do bom, belo e inteligente. Em outras palavras, este princípio carrega em si o monopólio da humanidade integral, o que implica que socialmente todos os outros grupos humanos são considerados em comparação ao europeu, que se coloca como o padrão normativo do que é ser humano.

Para se apresentar como universal, o eurocentrismo se utiliza da estigmatização, o que, no caso do Brasil, aponta na direção de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Para Cavalleiro, citando Erving Goffman (1963), essa relação se situa na categoria de estigmas tribais de raça, religião e nação. O eurocentrismo está presente na forma escolar como predomínio da “língua escrita”; neste sentido, a escrita e a *fala correta* selecionam e excluem populações inteiras das formas *contemporâneas* da condição humana, segregando-as na perpetuação do primitivismo e do tribalismo.

Assim, nesta pesquisa, considera-se que o exame dos materiais didáticos deve levar em conta sua potencialidade para explicitar essa questão aos professores, como uma das condições para superá-la na educação para as relações étnico-raciais.

B) Superação do mito da democracia racial

A democracia racial³⁴ é considerada uma construção ideológica e muito difundida no pensamento social brasileiro. Conforme consta na literatura, tem sua fundamentação na obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre. De acordo com esse pensamento, as relações sociais brasileiras estão edificadas no encontro harmônico dos três grupos que fundaram o Brasil.

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2008, p. 89).

³⁴ Para aprofundar esta discussão, considerar o capítulo da tese de livre docência de Florestan Fernandes, defendida em 1964, intitulado “*O mito da democracia racial*”, presente na obra *O negro no mudo dos brancos*, que fornece a fundamentação teórica do conceito para compreender as relações raciais no Brasil e que foi apropriado pelos pesquisadores e pelos movimentos negros, tendo importantes decorrências a partir dos anos 1980.

A negação do racismo presente nessa construção ideológica promove o esvaziamento do debate político étnico-racial e lança o racismo no limbo da suposta autodiscriminação da população negra, já que nem o fenômeno nem o agente discriminador existem concretamente.

Apesar de a criação do termo ser atribuída a Freyre, o processo de construção do conceito é mais antigo e envolve outros pesquisadores. O quadro abaixo busca evidenciar os contextos e os significados em que o termo foi usado na construção do debate étnico-racial no Brasil.

ANO	AUTOR(A)	EXPRESSÃO	CONTEXTO	SIGNIFICADO
1858	Célia Maria de Azevedo, citando a fala de Frederick Douglass	<i>Paraíso racial</i> A expressão guarda o sentido atribuído ao termo democracia racial.	Palestra em Nova York	“Mesmo um país católico como o Brasil (...) não trata as pessoas de cor, livres ou escravas, do modo injusto, barbado e escandaloso como nós tratamos. (...) A América democrática e protestante faria bem em aprender a lição de justiça e liberdade vinda do Brasil católico e despótico”. (<i>apud</i> Azevedo, 1996, p. 155)
1937	Maria José Santos (2005-06), citando Cassiano Ricardo	<i>Democracia racial</i>	Discurso proferido à Academia Brasileira de Letras.	Sentido de hierarquia racial direcionada pela liderança dos povos e culturas europeias e seu sentimento de liberdade individual, referência aos bandeirantes. (p. 141)
1941	Arthur Ramos	<i>Democracia racial</i> como sinônimo de Democracia étnica	Nos EUA, entre setembro de 1940 e março de 1941, depois deste período no Brasil.	Internacionalmente divulgava o Brasil como uma <i>democracia racial</i> e um <i>laboratório de civilização</i> , referindo-se ao processo de miscigenação. (p. 149)
1943	Gilberto Freyre	<i>Democracia étnica</i> <i>Democracia social</i>	2.ª Guerra Mundial Ascensão do nazi-fascismo	Referia-se à permissividade dos contatos entre os povos de diferentes etnias, procurando fugir do termo <i>raça</i> presente no discurso racista dos rivais paulistas e ou pelo racismo pseudocientífico da geração de 1870. (...) contra o fato patente de ausência de democracia política, quer no Brasil ou em Portugal.
1944	Roger Bastide	<i>Democracia racial</i>	O autor defende essa construção dentro de um <i>itinerário da democracia</i> , ou seja, três visitas a personalidades situadas em três diferentes regiões do país: Georges Bernano – Rio de Janeiro, Jorge Amado – Salvador e Gilberto Freyre – Recife. A	A democracia que Bastide pensa em 1944 é antes de tudo <i>social e racial</i> . (...) Seria, antes, a constituição de uma ordem social em que a <i>raça</i> teria evoluído para a classe, mas na qual o <i>povo</i> daí resultante não teria copiada a expressão cultural pequeno-burguesa, europeia e puritana, tal

			expressão surge da terceira visita.	como nos Estados Unidos, mas construído uma forma original de cultura miscigenada, livre e festiva. A democracia a que Bastide se refere, inspirada em Freyre e Amado, não pode ser reduzida a direitos e liberdades civis, mas alcançaria uma região mais sublime: a liberdade estética e cultural, de criação e convívio miscigenado. (p. 154-155)
1952	Charles Wagley	<i>Democracia racial</i>	“Introdução” ao primeiro volume de uma série de estudos sobre relações raciais no Brasil patrocinado pela UNESCO. (GUIMARÃES, 2012, p. 139)	O Brasil renomado por sua democracia racial. (GUIMARÃES, 2012, p. 139)
1952 – 1955	Roger Bastide e Florestan Fernandes	<i>Democracia racial</i>	Projeto sobre relações raciais no Brasil patrocinado pela UNESCO.	Bastide e Fernandes não veem problemas em conciliar a realidade do “preconceito de cor” ao ideal da “democracia racial”, tratando-os, respectivamente, como práticas e normas sociais, as quais podem ter existências contraditórias, concomitantes e não necessariamente excludentes. (GUIMARÃES, 2012, p. 159)
1962	Gilberto Freyre	<i>Democracia racial</i>	Defesa, por parte de Freyre, do colonialismo na África e construção teórica do luso-tropicalismo.	“(…) adepto da ‘vária cor’ amoniana, tanto se opõe à mística da ‘negritude’ como ao mito da branquitude: dois extremos sectários que contrariam a já brasileiríssima prática da democracia racial através da mestiçagem: uma prática que nos impõe deveres de particular solidariedade com outros povos mestiços.” (FREYRE, 1962, p. 160).

QUADRO 8 – PROCESSO HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DO TERMO DEMOCRACIA RACIAL
 FONTE: Síntese da autora (2014), apoiada na obra de GUIMARÃES (2012)

Freyre é o autor a quem mais peso se atribui no processo de construção do sentido da democracia racial, como construção da harmonia entre os diferentes grupos que constituíram o Brasil. Apesar de não ter forjado a expressão, podemos dizer que ele forjou o significado. Tomando a construção do conceito como forma (democracia racial) e conteúdo (relação de harmonia, igualdade de tratamento, representação e oportunidades, inexistência de discriminação racial), Freyre é responsável pelo conteúdo e sua disseminação interna e externa.

Nesse sentido, cabe aqui uma observação mais profunda acerca da relação de Freyre com o conceito de democracia racial no decorrer histórico.

*Ausência de construções acerca da democracia racial	Forte defesa da democracia racial	Defesa definitiva da efetivação da democracia racial na formação do país
1940/1950	1962	1964
**Luta antifascista e antirracista promovendo a aproximação de Freyre com a esquerda e os escritórios políticos progressistas	Polarização na África com guerras pela libertação e no Brasil avanço de difusão das ideias do movimento literário/político da negritude.	Golpe Militar

QUADRO 9 – POSICIONAMENTO DE FREYRE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE DEMOCRACIA RACIAL
FONTE: GUIMARÃES (2012)

As informações acima possibilitam a compreensão do posicionamento político de Freyre no processo de discussão das relações étnico-raciais e no papel da população negra na construção do Brasil. Neste sentido, a linha representada por um asterisco apresenta o posicionamento de Freyre e a linha com dois asteriscos os acontecimentos políticos que orientaram os posicionamentos do autor. A adesão declarada à construção ideológica da democracia racial ocorreu num momento de disputa em que os interesses das camadas negras populares, tanto no Brasil quanto na África, construía o movimento de emancipação.

O apoio definitivo de Freyre ao conceito aconteceu quando as forças reacionárias tomaram o poder e adotaram a perspectiva do autor na construção de um ideário nacional de controle das camadas populares. Nesse contexto, a crítica acerca das condições de vida da população negra é silenciada em nome da *democracia*. Conforme Guimarães (2012), o Golpe de 1964 representou o rompimento do pacto acerca da democracia racial vigente de 1945 até 1964. A partir dessa ruptura, o conceito de democracia racial passou a ser concebido, tanto nos meios acadêmicos quanto entre os movimentos sociais, como um mito ideológico presente no movimento de formação do Brasil.

Essa questão se torna particularmente relevante quando se pensa em materiais para a formação de professores. É necessário considerar que o mito da democracia racial vem se mantendo vivo, e mesmo o controle exercido pela avaliação dos livros didáticos no Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), desde a década de 1990, não foi suficiente para evitar sua presença no âmbito escolar. Em pesquisa realizada em livros de História para os anos

iniciais, Garcia e Maciel (2011) encontraram imagens representativas da formação do povo brasileiro como o “encontro” de diferentes povos.

Portanto, pode-se afirmar que nem todos os elementos participantes dos processos formativos de professores, como os livros escolares, por exemplo, que são assim considerados pelo PNLD, atuam criticamente sobre o conceito de democracia racial, o que deve ser levado em conta como um desafio a ser enfrentado pelos materiais que se destinam a formar professores para a educação para as relações étnico-raciais.

C) Explicitação dos elementos da “forma escolar” que se articulam aos mecanismos de exclusão e interdição

Pautar a forma escolar é pensar em estruturas que vão além do disposto nas formas físico-materiais e além dos muros da instituição escolar. O questionamento à forma escolar é o questionamento a uma construção histórica e social, delimitada no tempo e no espaço, que, porém, se coloca de forma universal e atemporal.

De acordo com a pesquisa de Vincent, Lahire e Thin, essa “invenção” (2001, p. 11) tem sua origem na “França urbana do fim do século XVII à primeira metade do século XIX” (LEITE, 2005) e somente uma genealogia fundamentada no movimento sócio-histórico poderia dar conta da identificação de alguns elementos que surgem como “invariantes” ou “recorrentes” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28). Desta maneira, podemos destacar: 1) “a escola como um espaço específico separado de outras práticas sociais” (p. 28); 2) “a pedagogização das relações de aprendizagem” (p. 28) e, por consequência do processo, das relações sociais de forma ampla; 3) “sistematização do ensino” considerando a escrita como elemento chave de produção de “efeitos de socialização duráveis” relacionados exclusivamente à atuação da escola; 4) escola como “lugar da aprendizagem de formas de exercício do poder”, considerando como suporte a construção da relação mestre e aluno mediatizada pela regra geral da impessoalidade; 5) predomínio da “língua escrita” como “domínio simbólico”.

O conceito de forma escolar considera a criação e desenvolvimento de outros elementos inerentes e constituintes da instituição escolar, como: didatização, curricularização e códigos curricular e disciplinar. A união destes elementos no construto forma escolar dá a ênfase de funcionamento da escola, dos diferentes sistemas e modalidades de ensino e, de

forma ampla e implícita, da prática docente, estando presente também na formação inicial e continuada de professores.

A forma em questão está fortemente presente nos materiais didáticos concebidos como suportes ao trabalho e formação docente. A forma escolar que estrutura os tempos e espaços escolares e ainda incide na compreensão conteudista do corpo docente está reproduzida nos materiais didáticos; reproduzindo-se no universo escolar, a forma escolar se apresenta como resultado e, simultaneamente, geradora de uma mentalidade própria à cultura escolar³⁵.

Pode-se afirmar que a forma escolar mantém mais que relação com o princípio do universalismo, ela se alimenta deste como fonte geradora. A forma escolar é produto do universalismo; neste âmbito, representa uma experiência particular europeia³⁶ na esfera da educação, experiência particular que o decorrer histórico e as relações de poder transformaram em experiência universal; nesta condição, desconsidera a experiência de outros povos contemporâneos e anteriores no tempo, assim como seus saberes, fazeres e conhecimentos, elegendo-se como única experiência de relação de produção do conhecimento, de transformação deste em conhecimento escolar e, de forma ampla, de experiência com e para ensinar e aprender.

Refletir acerca das tensões que permeiam o processo de efetivação da Lei 10.639/03 é adentrar ao cenário de dificuldades e desafios que precisam ser encaminhados e resolvidos por diferentes sujeitos e seguimentos do universo escolar. Os desafios presentes no processo de formação de docentes para Educação das relações étnico-raciais dialogam diretamente com os desafios identificados pelo documento Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03 de 2008 e pelos apontados por pesquisadores.

Para além dos desafios citados, esta pesquisa se confronta com a necessidade de explicitação e superação dos resultados de construções como o eurocentrismo, o mito da democracia racial e a forma escolar. Na realidade concreta e cotidiana, tais construções ganham o poder de orientar mentalidades coletivas, ações e omissões, edificando territórios de

³⁵ Para Bourdieu e Passeron (1975), pode-se falar da construção de “sistemas de pensamento” produzidos no âmbito do sistema escolar, e que reproduzem as formas sociais de exclusão e desigualdade como naturais (ver BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975).

³⁶ É importante frisar que o eurocentrismo não desconsidera somente as experiências de povos e culturas de outros continentes, mas também as experiências de povos e etnias europeus, que se encontram de alguma forma excluídas dos grupos hegemônicos.

poder e outros de subalternidade. Pautar tais desafios é trilhar os caminhos da construção de respostas e, nesse sentido, convocar para o cenário um ator fundamental no processo de construção de políticas públicas, o Estado.

O Estado como *regulador da sociedade* (ARROYO, 2010) está em constante disputa, que, no momento atual vivenciado pelo Brasil, está centrada no reconhecimento do racismo e na necessidade de superação das desigualdades sócio-raciais, assumidas como de responsabilidade do governo brasileiro. Evidências deste movimento são as ações do Estado na direção de uma educação para as relações étnico-raciais, debate que será apresentado no capítulo seguinte.

4 AÇÕES DO ESTADO NA DIREÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A história de constituição do Brasil foi também a história da construção do mito da democracia racial, de um lado, e da negação do racismo, de outro, lógicas complementares que compreenderam a formação nacional como um movimento harmônico, com equidade de direitos e oportunidades para os grupos que referenciaram cultural e materialmente a formação do Brasil. Se a trajetória histórica do país contasse com essas construções no campo da realidade e não da ideologia, de fato, não haveria necessidade de superação do racismo. Porém, contrariando parte da historiografia nacional, que por muito tempo aceitou o mito da democracia racial como realidade, o processo histórico foi outro e, consequentemente, a realidade também.

Nessa perspectiva, autores como Gentili (2011, p. 59), Lopes (2007, p. 72), Gomes (2009), Dias (2005, p. 54), Santos (2005, p.17), Costa e Silva (2010), Rocha e Araújo (2013) elegem o ano de 1995 como um marco referencial, ano em que o governo brasileiro, na pessoa do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso³⁷, reconheceu oficialmente a existência do racismo no Brasil. Essa ação não se deu espontaneamente, mas motivada pela pressão do movimento social negro, que organizou a *Marcha Zumbi dos Palmares: contra o racismo, pela cidadania e a vida*. Apesar do reconhecimento da Presidência da República acerca da existência da desigualdade racial estruturante no Brasil, a superação do racismo se apresenta como tarefa coletiva e, nesse sentido, é responsabilidade de toda a sociedade.

Na mesma direção da Marcha Zumbi dos Palmares – que mobilizou aproximadamente 30 mil sujeitos da população negra (GOMES, 2009, p. 47) –, diferentes entidades do movimento social negro³⁸, de caráter municipal e estadual, desempenharam

³⁷ Importante destacar que, para este Presidente, seria difícil negar a existência do racismo brasileiro, pois ele, na década de 1950, participou de uma pesquisa patrocinada pela UNESCO que buscava verificar em que se fundamentavam as relações raciais brasileiras, percebidas internacionalmente e internamente como regidas pela democracia racial. Os resultados da pesquisa, somados à permanente crítica do movimento social negro, foram fundamentais para a compreensão da democracia racial como mito.

³⁸ Santos (2005), Silva e Costa (2010) destacam o ressurgimento político do movimento social negro, na década de 1970, no contexto da ditadura militar já em sua fase de abertura política.

constante resistência no sentido de demandar a construção de uma educação multirracial que contemplasse a presença da população negra brasileira.

Esta presença política atuante sobre o governo federal pode ser identificada em três momentos importantes destacados por Santos (2005, p. 25): 1) 1978 – Educação pautada na agenda nacional de lutas do movimento social negro; 2) 1986 – Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, com deferência aos membros da Assembleia Constituinte em 1987; e 3) 1995 – a já citada Marcha Zumbi dos Palmares. Nos três episódios citados, a educação está pautada nas reivindicações políticas do movimento social negro.

Carlos Hasenbalg (1987), citado por Santos (2005, p. 24) teve acesso às demandas do movimento negro, que focava “(...) as seguintes áreas: racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional”. Na educação, uma das principais reivindicações se vinculava à elaboração de um novo currículo que contemplasse a população negra, em 1978.

As reivindicações apresentadas aos membros da Assembleia Nacional Constituinte questionavam a publicação de “livros, jornais e periódicos” (CONVENÇÃO, 1986). Em 1995, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, protocolado pela Marcha Zumbi junto ao chefe do estado brasileiro, trazia as seguintes reivindicações:

Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino. Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União. Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA, 1996, apud SANTOS, 2005, p. 25) (destaques da pesquisadora).

Outras manifestações de demandas das diferentes entidades do movimento social negro são identificadas por Santos (2005, p. 25-32), nas Leis Orgânicas de alguns municípios desde a década de 1990: Rio de Janeiro (1990), Salvador (1989-1990), Belo Horizonte (1990), Porto Alegre (1991), Belém (1994) Aracaju (1994), São Paulo (1996), Brasília (1996) e Teresina (1999).

Portanto, diversos municípios e o estado da Bahia legislaram a favor de uma educação multirracial, contemplando a história e cultura africanas e afro-brasileiras, iniciativa que precedeu o posicionamento do governo federal quanto à desigualdade racial presente na sociedade e, de forma particular, na educação.

LEI	MUNICÍPIO / ESTADO	DESTAQUES
05/10/1989 Constituição	Constituição da Bahia	Situa o Estado como responsável por garantir a respeitabilidade dos valores da religião afro-brasileira; promove adequação curricular ao incluir “a realidade histórica afro-brasileira” nas disciplinas de geografia, história, comunicação expressão, estudos sociais e educação artística, no âmbito estadual, nos estabelecimentos de 1º, 2º e 3º graus; apresenta preocupação com formação continuada.
Lei Orgânica 1990	Belo Horizonte	Criminaliza o racismo e valoriza os elementos afro-brasileiros; apresenta preocupação com reformulação curricular ao contemplar o ensino de história e cultura afro-brasileiras no currículo das escolas municipais.
Lei 6889/91	Porto Alegre	Institui o ensino relativo à “Raça Negra” na disciplina de história; valoriza o aspecto cultural e histórico do campo da resistência; apresenta preocupação com materiais didáticos (literatura), formação continuada e responsabiliza a Secretaria Municipal de Educação pela efetivação da referida Lei.
Lei 7685/1994	Belém	Institui o ensino relativo à “Raça Negra” na formação sociocultural brasileira, especificamente na disciplina de História; valoriza o aspecto cultural e histórico do campo da resistência; apresenta preocupação com formação continuada, diálogo com sociedade civil e responsabiliza a Secretaria Municipal de Educação pela efetivação da referida Lei.
Lei 2221/94	Aracaju	Demonstra preocupação com formação docente e apresenta um programa de conteúdos que devem ser trabalhados; institui alteração curricular ao estabelecer o ensino da “cultura e história do negro e do índio”; abre espaço para a sociedade civil interessada na temática; responsabiliza a Secretaria de Educação como responsável por efetivar a Lei.
Lei 2251/95	Aracaju	Pode ser compreendida como complementar a 2221/94, pois retoma a preocupação com alterações no currículo, especificando o conteúdo, além de indicar bibliografia adequada para suporte a efetivação da Lei; considera a participação/diálogo com o movimento social negro (ação vetada na 10.639/03); responsabiliza a Secretaria Municipal de educação, a comunidade escolar e os Conselhos Escolares.
Lei 11.973/96	São Paulo	Promove adequação curricular ao incluir “estudos contra a discriminação racial”, porém, “condicionada à disponibilidade de carga horária”; estabelece prazo de 90 dias para regulamentação da Lei; indica suporte orçamentário.
Lei 1.187/96	Brasília	Institui “o estatuto da raça negra” como conteúdo programático; valoriza aspectos culturais, sociais e políticos na formação do país; responsabiliza a SME por revisar o currículo da rede; apresenta preocupação com formação continuada e análise de matérias didáticas.
Lei 2939/98	Teresina	Insere no currículo a disciplina de “Valores Teresinenses”, contemplando e valorizando a comunidade afro-piauiense;

		responsabiliza a Secretaria Municipal de Educação pela regulamentação da referida Lei.
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------

QUADRO 10 – SÍNTESE DAS LEIS ORGÂNICAS ANTERIORES A 10.639/03 QUE CONTEMPLAVAM O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

FONTE: Adaptado de SANTOS (2005) e SILVA JÚNIOR (1998)

O Quadro 10 auxilia na compreensão da pressão política desempenhada pelo movimento social negro sobre os governos municipais, estaduais e federal. As leis citadas resultam da presença crítica e reivindicatória de diferentes entidades do movimento social negro e expressam suas trajetórias de lutas e, de forma particular, representam o percurso legal até a sanção de uma lei nacional legislando acerca da educação das relações étnico-raciais.

Contudo, algumas leis que compõem o quadro não chegaram a ser efetivadas. Um exemplo é a Lei 1.187/96, de Brasília, que, como observa Santos (2005), permanece no papel. Segundo o autor:

(...) nenhum órgão do Governo do Distrito Federal procurou implementá-la até a presente data. Ou seja, embora estabelecida a obrigatoriedade do “estudo da raça negra”, bem como a qualificação de professores(as) para ministrarem as disciplinas referentes a esse assunto, até a presente data não foram tomadas as devidas providências para que efetivamente se concretizasse o ensino de disciplinas que valorizem os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do nosso país. (SANTOS, 2005, p. 32).

A relação do Estado brasileiro com a educação das relações étnico-raciais vai além das Leis Orgânicas. Segundo Silva Junior (2012, p. 75), está presente na Constituição de 1988, já que o artigo 210 estabelece “(...) conteúdos mínimos para o ensino fundamental” (Constituição da República, 1988). O autor identifica a regulamentação dessa determinação constitucional na LDB, nos artigos 22 e 26, que distinguem a “base comum” e “parte diversificada” dos currículos do ensino básico. Essa interpretação é complementada pelo artigo 242 §1º, que define: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Constituição da República, 1988). Portanto, a 10.639/03³⁹, ao alterar a LDB em seus artigos 22 e 26, dialoga diretamente com a própria Constituição.

³⁹ Faremos a apresentação da Lei 10.639/03, em específico, na sequência.

4.1 TRAJETÓRIAS DE PRODUÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08

Apesar do contexto em que se deu a diáspora africana, a presença das primeiras gerações africanas e o desenrolar do processo de miscigenação da população negra resultaram em um movimento de resistência criativa, um esforço de sobrevivência física, psicológica e espiritual. A luta se fazia presente até no ato de vir ao mundo, em muitos casos, de não vir a este mundo, não naquele momento histórico específico, a exemplo dos infanticídios, posições políticas de resistência assumida por mulheres grávidas, e no banzo, coragem de romper com a própria vida, quando esta era tratada como mera mercadoria.

Impregnado desta historicidade e consciente da necessidade de transformação, o movimento social negro continuou essa trajetória ancestral de luta. Araújo e Rocha (2013), assim como Silva e Costa (2010) registram essa expressão de resistência em suas pesquisas, permitindo uma genealogia do processo de construção da Lei 10.639/03. O quadro abaixo possibilita, mesmo que resumidamente, a apreensão desse movimento que passou de clandestino a politicamente organizado e institucionalizado pela presença de representantes negros nas diferentes instâncias de poder governamental.

LEI	ANO	PROPOSITOR/A	CONTEÚDO
Projeto de Lei 643	1979	Adalberto Camargo ⁴⁰ (MDB), Deputado Federal	Intensificar os conteúdos de afro-brasilidade na disciplina “Estudos Sociais” dos currículos de ensino de primeiro e segundo graus. (GATINHO, 2008, p. 72).
Projeto de Lei 1.332	1983	Abdias Nascimento (PDT/RJ), Deputado Federal	Ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro.
Projeto de Lei	1988	Paulo Paim (PT/RS), Deputado Federal	Inclusão de conteúdos relativos à história geral da África e história do negro no Brasil.

⁴⁰ Adalberto Camargo foi o primeiro negro a ser eleito deputado federal no Brasil.

678			
Projeto de Lei 857	1988	Benedita da Silva (PT/RJ), Deputada Federal	Inclusão de história e cultura da África nos currículos de primeiro e segundo graus e nos cursos de graduação em História. (MONTEIRO, 2010, p. 82).
Projeto de Lei 3621	1993	Benedita da Silva (PT/RJ), Deputada Federal	Inclusão de história e cultura da África nos currículos de primeiro e segundo graus e nos cursos de graduação em História. (MONTEIRO, 2010, p. 82).
Projeto de Lei 018	1995	Benedita da Silva (PT/RJ), Senadora	Propunha a inclusão de História da África nos três níveis de ensino. (MONTEIRO, 2010, p. 81).
Projeto de Lei 859	1995	Humberto Costa (PT-PE), Deputado Federal	Inclusão obrigatória de História e Cultura afro-brasileira nos currículos escolares. (MONTEIRO, 2010, p. 82).
Lei 9394 LDB	1996	Benedita da Silva representou as demandas do movimento social negro no processo constituinte	Proposta de alteração curricular, apresentada no processo constituinte. O parágrafo 4º do artigo 26 da nova LDB ficou com a seguinte redação: “Art. 26 - § 4º: O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (ARAÚJO E ROCHA, 2013, p. 23).
Projeto de Lei 259	1999	Esther Grossi (PT / RS) e Benhur Ferreira (na época, do PT / MS, atualmente do PSDB), Deputados Federais	Projeto que deu origem à Lei 10.639, sancionada somente em 2003.

QUADRO 11 – SÍNTESE DO CONTEXTO POLÍTICO E AS PROPOSTAS DE LEIS QUE ANTECEDERAM A 10.639/03

FONTE: Adaptado pela pesquisadora a partir de ARAÚJO e ROCHA (2013); SILVA e COSTA (2010)⁴¹; e GATINHO (2008)

As propostas de lei que constam no Quadro 11 tratam, de forma geral, de alteração curricular nas diretrizes e orientações municipais e estaduais, alteração que só foi alcançada

⁴¹ SILVA, P. V. B.; COSTA, H. (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. 2. ed. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2010.

ARAÚJO, D. C.; ROCHA, L. C. P. Política educacional e a lei 10.639/0. In: COSTA, H.; SILVA, P. V. B. (Orgs.). **África da e pela diáspora**: pontos para a educação das relações étnico-raciais. Curitiba: NEAB-UFPR, 2013.

pelo Projeto de Lei 259/99, a qual sancionou a Lei 10.639/03, que modificou os artigos 26A e 79B da LDB.

4.2 CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DA LEI 10.639/03

Os esforços políticos de diferentes entidades do movimento social negro produziram no contexto brasileiro um tensionamento que, aliado à conjuntura internacional, possibilitou o debate e efetivação de políticas públicas afirmativas. Internamente, a denúncia contra o mito da democracia racial e das desigualdades raciais entre a população branca e negra culminou na consideração da preocupação étnico-racial na Constituição de 1988, conforme o explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p. 12).

Internacionalmente o Brasil assumiu compromisso com a Convenção da UNESCO de 1960, referente à luta contra a discriminação na esfera de ensino. O ano de 1995 foi emblemático para o contexto de construção das políticas afirmativas no país. Lopes (2007) realiza um estudo comparativo das relações de “Raça, classe e ação afirmativa nos EUA e no Brasil” e, nesse trabalho, evidencia que o ano de 1995 se apresenta como ponto de convergência nas políticas afirmativas para os países citados, porém, em movimentos contrários: enquanto nos EUA o ano de 1995 representa o momento de decadência das políticas afirmativas para a população negra, no Brasil, apresenta-se como início de um movimento incipiente de ascendência das políticas afirmativas.

No ano de 1995, o Presidente Bill Clinton, nos EUA, propunha “o fim de todos os programas federais que criassem cotas e preferências por indivíduos sem qualificação, que

criassem discriminação ao avesso e que continuassem após o objetivo de igualdade de oportunidade ter sido alcançado”⁴². No Brasil, ao contrário, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, reconheceu o que os dados estatísticos e o movimento social negro denunciavam há muito tempo, ou seja, a existência do racismo. Essa iniciativa, simbólica, demarca o desnudamento do mito da democracia racial, ponto crucial para se pensar em políticas afirmativas no país.

Outra adesão indispensável ao cenário de construção de políticas afirmativas foi o compromisso firmado com a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul. Ela contou com mobilização interna do movimento negro para estudos e sua organização e participação como comitiva brasileira. Participaram da comitiva representantes do governo brasileiro, Ministério da Educação – MEC e Ministério da Cultura – Minc, representado pela Fundação Palmares.

A trajetória apresentada evidenciou que a Lei 10.639/03 não *apareceu magicamente* como mais uma imposição, ou ainda, como uma política transitória de governo. Ela resulta da luta histórica do movimento social negro e da participação do governo brasileiro em acordos internacionais pelo combate ao racismo e desigualdades sócio-raciais. Assumida pelo governo brasileiro, precisa ser compreendida como política de Estado. A Lei se justifica pela própria raiz histórica do Brasil, que contou com a experiência escravocrata como experiência fundadora das relações que se seguiram entre os grupos nativos, europeus e africanos. A atual configuração do Brasil, com todas as suas possibilidades, conflitos e contradições, só é possível pelas relações que se firmaram no processo de construção do país.

Nesse sentido, a possibilidade de mudança representada pela Lei 10.639/03 resulta de esforços individuais, da luta coletiva e busca da transformação das atuais relações étnico-raciais. No âmbito da transformação, a resistência é coletiva e concebida como potencialidade de atender nosso “acontecer humano” (GOMES, 2007, p. 19).

Considerando os limites do processo de produção da Lei 10.639/03, Rocha (2006) registra que sua transformação em Lei contou com o veto de dois artigos. O artigo 79-A do Projeto de Lei 259 de 1999 propunha a participação ativa de entidades do movimento social

⁴² COSNER, K. **Affirmative action in higher Education: lessons and directions from the Supreme Court.** Disponível em: <<http://www.repository.law.indiana.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1806&context=ilj>>. Acesso em: 11 nov. 2014

negro no processo de formação e capacitação de professores. Este artigo, juntamente com o 26-A, que instituía um tempo mínimo de trabalho dentro do conteúdo programático anual das disciplinas de História e Educação Artística do ensino médio, foram vetados.

O veto representa uma permanência no sentido de retirar do movimento social negro o protagonismo quanto à sua participação na formação docente no tocante à história de resistência e práticas construtoras da liberdade no Brasil, pré e pós-abolição, o que evidencia a reflexão quanto à importância da ressignificação das palavras e termos no interior da história e da mentalidade da sociedade brasileira. Pode-se depreender que, na perspectiva do veto, a população negra continua sendo objeto de análise de outros sujeitos, pesquisadores, especialistas e acadêmicos que ficaram responsáveis por organizar o processo de transmissão, para os professores/as da memória e experiência histórica desta população, excluindo-a da condição de “sujeito político” (GOMES, 2007, p. 26) da história.

Santos (2005) aponta para outras reflexões que permitem perceber os limites presentes na proposta da Lei:

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formar em professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma (*sic*), bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Aqui, pensamos naqueles que já estão em sala de aula, que há um erro grave nessa lei, dado que as principais críticas às nossas relações raciais têm sido elaboradas principalmente no campo das ciências sociais e mais recentemente na área de educação. A não consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministrados especialmente pois, ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais brasileiras. (SANTOS, 2005, p. 34).

Apesar das Leis Orgânicas de diferentes municípios e estados, acerca da educação para as relações étnico-raciais, abrirem espaço para a presença desta questão na educação, a Lei 10.639/03 foi sancionada sem levar em consideração as legislações anteriores, incorrendo nos limites indicados por Santos (2005). As lacunas que poderiam ser evitadas, levando-se em

consideração as experiências anteriores no sentido de superar as dificuldades e limites, estão relacionadas aos seguintes pontos:

- 1) “não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639”;
- 2) “não menciona a necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura”;
- 3) “não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma (*sic*) (...)”;
- 4) “(...) limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”;
- 5) não indica qual é o suporte orçamentário previsto para o trabalho;
- 6) não apresenta preocupação com a produção e distribuição de materiais didáticos adequados aos objetivos estabelecidos em Lei;
- 7) exclusão do movimento social negro enquanto “sujeito político” do processo;
- 8) refere-se somente ao Ensino Fundamental e Médio.

Entretanto, os limites nos levam a outra questão: a Lei 10.639/03 não pode ser considerada isoladamente sem levar em conta os dispositivos que regulamentam sua efetivação, ou seja, a resolução CNE/CP 01/2004 e o parecer CNE/CP 03/2004. O Parecer preenche algumas lacunas, dando algumas respostas no item Ações Educativas de Combate ao Racismo e à Discriminação, que apresentam princípios que se desdobram em diversas determinações que contemplam a preocupação com: 1) formação docente; 2) introdução nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; 3) a responsabilidade pela efetivação na criação de grupos de trabalho em conjunto como Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC, substituída no processo pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; 4) ampliação da necessidade para outras áreas do conhecimento; 5) o fato de que, como parte integrante da LDB, a efetivação da Lei 10.639/03 conta com o orçamento previsto para a educação; 6) com a “Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB (...)”; 7) com a participação do movimento social negro no processo de efetivação da Lei.

Neste contexto, o Parecer CNE/CP 03/2004 tem extrema importância, em particular por ter apontado a necessidade de livros e materiais didáticos, que se constituem em foco de atenção nesta dissertação; deve-se, porém, destacar a relevância da Resolução que ampliou a abrangência de atuação da referida legislação para todas as etapas e modalidades, contemplando a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior.

As conquistas do movimento social negro são conquistas coletivas para o coletivo. Mas a lógica política diversalista transcende o próprio grupo e se amplia para outros grupos marginalizados e excluídos. Nesta perspectiva, a construção das políticas afirmativas que têm como uma das expressões a reserva de vagas nas universidades – as políticas de cota –, contemplam não só a população negra, mas também a população pobre independente do pertencimento étnico-racial. A sanção da Lei 10.639/03 se insere nesta lógica, pois abria possibilidade para a ampliação da discussão no sentido da garantia do ensino da cultura e história dos povos indígenas no Brasil, perspectiva efetivada na sanção da Lei 11.645/08.

Portanto, no campo político e na dinâmica dos movimentos sociais, a histórica luta por liberdade, reconhecimento, valorização, superação do racismo e das desigualdades sócio-raciais dialoga com a construção de direitos humanos, com a edificação do campo da diversidade e do direito à diferença.

Utilizando os dados empíricos produzidos nesta pesquisa, pode-se destacar uma particularidade com relação à sanção da Lei 11.645/08, que também trata da alteração do artigo 26A da LDB. A especificidade é que a referida Lei contempla a inserção dos conhecimentos acerca das populações indígenas em todo currículo escolar, mas o destaque é que as obras publicadas pelo MEC que fazem alusão à história e culturas dos diferentes povos indígenas foram majoritariamente publicadas nos anos anteriores a 2008, ano em que a Lei incluiu a obrigatoriedade desses conhecimentos na escola brasileira. Observe-se o gráfico a seguir:

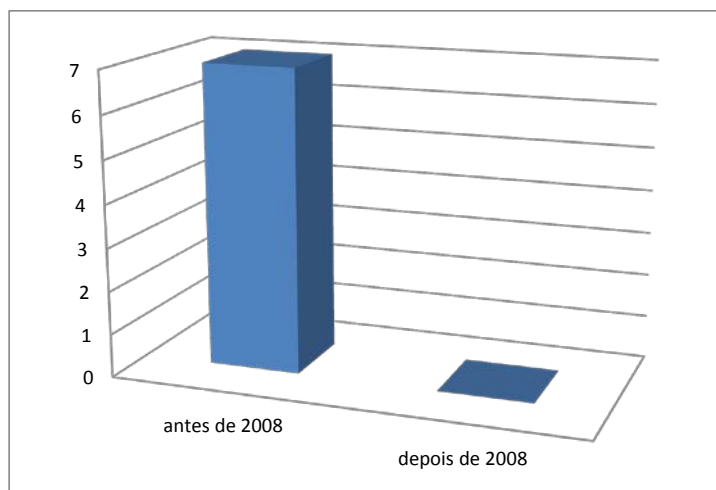


GRÁFICO 1 – PUBLICAÇÕES ACERCA DA QUESTÃO INDÍGENA
 FONTE: Síntese da autora (2014), a partir dos dados disponibilizados no site do MEC

Foram publicadas, ao todo, sete obras que tratam das relações étnico-raciais focalizando particularmente as populações indígenas, todas antes do ano de 2008. São elas: *Formação de Professores Indígenas*; *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*; *A Presença Indígena na Formação do Brasil*; *Povos Indígenas e a Lei dos “Brancos”: o direito à diferença*; *Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*; (todas em 2006) e, ainda, os livros: *Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue* e *Educação Escolar Indígena: diversidade sócio cultural indígena ressignificando a escola*, do ano de 2007.

Chama atenção o fato de que, aprovada a Lei 11.645/08, novos materiais não tenham sido disponibilizados para atender a essa questão.

Em síntese, pode-se afirmar que, nas tensões entre o Estado e as forças dos movimentos sociais, o país iniciou a década de 2000 com a produção de um conjunto de normativas legais voltadas ao enfrentamento – em diferentes graus – de problemas históricos de marginalização de grupos que compõem a população do país. No âmbito do Estado, as medidas se materializaram em orientações e materiais no âmbito educativo, que expressam os embates e os avanços que foram possíveis nas condições históricas aqui já referidas. É com essa perspectiva que serão apresentados, a seguir, alguns resultados da pesquisa empírica

realizada para, no capítulo final, dedicar a atenção à análise de uma das obras publicadas pelo MEC nesse contexto da década de 2000.

4.3 O ESTADO E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS VOLTADOS À EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A trajetória de construção e implementação da Lei 10.639/03, considerando a resolução CNE/CP 01/2004 e o parecer CNE/CP 03/2004, inaugurou oficialmente não só a *educação para as relações étnico-raciais*, mas também a necessidade de produção de materiais didáticos voltados especialmente à questão. Há uma tradição, no campo educacional, de associar as reformas educativas e a implementação de novos programas e projetos à necessidade de traduzir as propostas e aproximá-las da escola por meio de materiais didáticos específicos. Essa é uma característica marcante na história da forma escolar que nasceu na Europa do século XVII e está presente, de forma generalizada, em outros países do ocidente.

Com a mesma urgência e, também no âmbito da cultura escolar, novas propostas geram a demanda por formação específica de professores/as, o que, no caso da educação para as relações étnico-raciais, significa tanto compreender a importância dessa ação coletiva quanto conhecer a questão, ou seja, revisitar o processo histórico e *ouvir* a voz de uma população que, mesmo tendo construído o país, foi representada como “outra” (VAN DIJK, 2008, p. 18).

Ao se tornar signatário de tratados internacionais, como a Convenção da UNESCO de 1960 e a Conferência Mundial de Durban de 2001, além de internamente estabelecer o Plano Nacional de Direitos Humanos de 1996 (BRASIL, 2004, p. 12), o governo brasileiro assume o compromisso de construir:

Políticas de reparações e de reconhecimento [que] formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (BRASIL, CNE/CP 03/2004, p. 12).

Neste âmbito situa-se a construção de materiais didáticos, compreendidos nesta pesquisa como *materiais didáticos para formação docente*, uma vez que, em sua concepção original, não apenas devem ser estimuladores da implantação da lei porque contemplam a questão étnico-racial, mas principalmente porque são entendidos e pensados, neste caso particular, como *orientadores da formação docente quanto à educação das relações étnico-raciais*.

Nesse sentido, a Resolução 01/2004, do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo primeiro, estabelece:

Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo” (BRASIL, CNE/CP 01/2004)

Que materiais são esses? Institucionalmente falando, quem se responsabilizou por eles? Que características têm? Considerando-se que devem orientar os professores, como são as condições de acesso desses profissionais a esses materiais? Algumas questões podem ser respondidas a partir do trabalho empírico realizado.

4.3.1 Procedimentos no trabalho empírico e definição de categorias para análise dos materiais

A definição, por estudar os materiais produzidos pelo MEC, no âmbito das políticas postas em andamento a partir da Lei 10.639/2003, foi uma etapa importante da revisão do projeto apresentado para a seleção Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Além de se constituir em uma alternativa para aproximação com os objetos de pesquisa do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD/UFPR), coordenado pela orientadora desta pesquisa, a decisão foi tomada a partir das primeiras revisões bibliográficas realizadas. Elas apontaram um número significativo de materiais produzidos e, ao mesmo tempo, evidenciaram que eles ainda não têm sido tomados como objeto de pesquisa, dada a sua existência recente, na última década.

Dessa forma, mantendo a problemática inicialmente apresentada quanto à implementação da Lei, a focalização foi definida na direção de analisar os materiais que foram produzidos como uma das consequências das normatizações legais. Como afirmado, trata-se de um material com características específicas, uma vez que são produzidos no âmbito do Estado, com objetivos determinados e para orientar práticas a serem desenvolvidas pelos professores, em suas escolas.

São publicações denominadas genericamente de materiais didáticos, pois são voltadas a dar orientações para o ensino. Como outros materiais produzidos pelo Estado para implementar políticas e ações educativas, eles são reconhecidos, de forma explícita ou implicitamente, como materiais para a formação continuada de professores, e muitas vezes são associados à realização de cursos, palestras e oficinas, em que são tomados como referência ou guia. Essa conceituação vem sendo construída no âmbito de trabalhos como os de Schmidt e Garcia (2008) e de Fila (2013).

Para a localização dos materiais, a busca foi feita em 2012 e 2013 no sítio do Ministério da Educação, com diferentes alternativas de entrada: percorrendo a página institucional de forma aleatória, com busca por palavras-chave relacionadas à temática, por busca dirigida a ações específicas, por órgãos ou secretarias e, finalmente, na indicação do Menu principal para acesso a Publicações. Esse procedimento se mostrou necessário e efetivo para localizar as diversas publicações, já que os caminhos para busca nem sempre conduzem aos mesmos resultados. Um quadro geral foi elaborado e está incluído como Apêndice I.

Para encontrar o material, deve-se acessar o site do MEC, depois localizar o campo *Professores/Diretores* no canto superior esquerdo; em seguida, localizar o link *Publicações*.

MEC – PROFESSORES/DIRETORES

Configurado desta forma, o caminho indica um acesso específico. São profissionais da educação que buscam informações, o que diferencia o acesso por perfis de públicos: Professores/Diretores, Estudantes, Pais e Familiares, Governo, Mobilização Social, IES, Imprensa e Fornecedores. Pode-se inferir que, dessa maneira, as informações disponibilizadas têm relação com o perfil de pertencimento de cada grupo.

Ao clicar em *Publicações*, abre-se um espaço com as Secretarias que compõem o MEC. A partir desse momento, podem ser percorridos três caminhos:

MEC – PUBLICAÇÕES – SEB

MEC – PUBLICAÇÕES – SECADI

MEC – PUBLICAÇÕES – SEPT

Cada Secretaria conta com publicações específicas de acordo com sua constituição e interesses, além de materiais referentes à categoria *diversidade*; de maneira particular, contempla o foco desta pesquisa a categoria *educação para as relações étnico-raciais*.

A busca foi acompanhada de procedimentos de análises preliminares e de sistematização dos resultados por meio de quadros, sínteses e anotações. A partir desses materiais produzidos, foram definidas categorias para articular, em um primeiro nível, análises sobre características gerais dos materiais localizados, apresentadas nas seções que seguem.

Foram, então, selecionados alguns desses materiais para uma primeira leitura. O material empírico analisado é constituído por produções didáticas destinadas à orientação de professores, que foram ou estão disponibilizadas no site do MEC:

a) *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* – escolhido por trazer amplo conteúdo formativo acerca das relações étnico-raciais, assim como a constituição das modalidades de ensino, além de sugestões de atividades para todas as disciplinas e áreas do conhecimento. O material também cita os valores civilizatórios afro-brasileiros “como dimensões históricas para uma educação antirracista”. (CAVALLEIRO, 2006, p. 15).

b) *Diversidade e Currículo*, parte da coleção *Indagações sobre Currículo*, que busca subsidiar e orientar os gestores educacionais e possibilitar a formação continuada de docentes acerca da categoria diversidade abordada de forma ampla.

c) *Superando o Racismo na Escola* – escolhido por orientar conceitualmente professores/as no sentido da desconstrução de preconceitos e discriminações e na busca de estratégias de construção de uma educação para as relações étnico-raciais.

d) *Diversidade na Educação: Reflexões e Experiências* – escolhido por apresentar um importante debate acerca da construção do campo teórico da diversidade em diálogo com os valores civilizatórios afro-brasileiros, necessários à construção de uma educação para as relações étnico-raciais.

Ao final dessa segunda etapa, e considerando-se os limites de tempo e as orientações da banca de qualificação, optou-se por fazer a análise do material *Orientações e Ações para a*

Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que ele constitui um tipo particular de produção: orientação para práticas escolares e de ensino, característica que se relaciona diretamente à proposta da pesquisa, que buscou materiais no campo da formação de docentes para a educação para as relações étnico-raciais. Esta análise é apresentada no último capítulo da dissertação.

Do ponto de vista teórico e metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com análise documental, que privilegia a interpretação do pesquisador sobre os dados que ele produz no diálogo entre a teoria e a empiria, como discutido por autores como Lessard-Hébert; Goyette e Boutin (2005). As análises estão sustentadas na perspectiva defendida por Schmidt, Garcia e Horn (2008):

O estruturismo enquanto método compactua com as orientações da pesquisa qualitativa quando, no campo epistemológico, afirma que o objeto da análise é formulado em termos da ação em sua totalidade, uma ação que abrange o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem os sujeitos e aqueles que interagem com ele. O principal objeto da investigação passa a ser a ação e seu significado contextualizado – e não o comportamento ou o dado. Os contextos (sejam do presente ou do passado) servem para ajudar a explicar e interpretar a ação, recuperando sua historicidade. (SCHMIDT; GARCIA; HORN, 2008, p. 43).

4.3.2 Quanto à quantidade e a responsabilidade institucional na produção dos materiais publicados

Os primeiros materiais a contemplarem epistemologicamente o campo da diversidade foram publicados pelo MEC, na Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECAD, as publicações ficaram concentradas quase que exclusivamente nesta Secretaria. O Quadro 12 apresenta as informações disponibilizadas no documento Proposta de Plano Nacional de Implementação das DCNs da ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.

Ações	Ano de Origem	Resultados Alcançados
Publicação de 23 títulos sobre a temática da educação das relações étnico-raciais. Títulos com tiragem acima de 50.000	2004/2008	223.900 exemplares

exemplares: <i>Superando o Racismo na Escola</i> (2005); <i>Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03</i> (2005) e <i>Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais</i> (2006).		distribuídos
Publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (Parecer CNE/CP3/2004, Resolução CNE /2004 e Lei 10.639/2003).	2005	1.000.000 de exemplares

QUADRO 12 – ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO SOBRE A LEI 10.639/03

FONTE: PROPOSTA DE PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNS DA ERER E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA – LEI 10.639/2003

A observação do Quadro 12 permite a verificação de um considerável investimento na publicação de materiais didáticos para a formação docente, com 1.223.900 exemplares distribuídos no período de 2004 a 2008. Neste período foram publicadas as obras *Superando o Racismo na Escola* (2005); *Educação Anti-Racista*⁴³: *caminhos abertos pela Lei 10.639/03* (2005) e *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006).

Os materiais citados dialogam diretamente com o cotidiano do universo escolar, de forma particular com as manifestações de discriminação racial e com as dificuldades dos/as docentes em encaminhar essas questões. Vale destacar que o ano de 2005 contou com a publicação de 1.000.000 de exemplares das DCNERER. Esta ação revela um empenho do governo federal em divulgar os debates e as ações para o atendimento ao previsto no artigo 26A da LDB.

O levantamento realizado na página web do MEC permitiu identificar o movimento dessas publicações no período de uma década, e esse resultado está relacionado com o quadro anterior, já que quantifica tanto os materiais que discutem a educação para as relações étnico-raciais quanto aqueles que se referem à diversidade, considerando sua ampla possibilidade de manifestações.

⁴³ O texto mantém o nome original da obra publicada antes da reforma ortográfica.

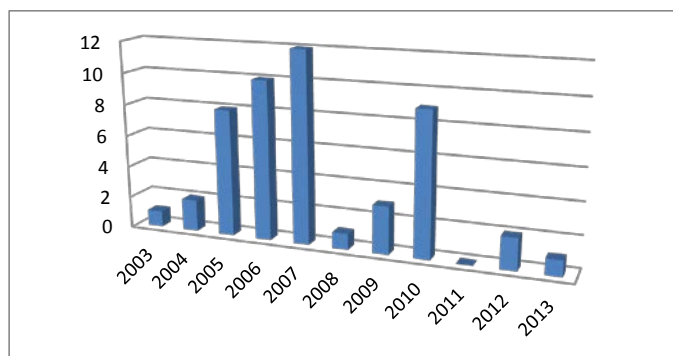


GRÁFICO 2 – PRODUÇÕES DURANTE OS PERÍODO DE 2003 A 2013
 FONTE: Pesquisa da autora (2014), a partir de dados disponíveis no sítio do MEC

Analisando o Gráfico 2 identifica-se que, no ano de 2003, foi publicada uma única obra acerca da categoria diversidade, já contemplando a perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. Este número se explica pelo contexto, já que, antes da sanção da Lei nº 10.639/03, apesar de existir a demanda do movimento social negro, não existia uma obrigação legal a ser atendida. Já em 2004, ano da sanção da referida Lei, duas obras foram publicadas; em 2005, este número subiu para oito publicações; mantendo o movimento de crescimento em 2006 com dez novas divulgações, com um pico de publicações de doze obras em 2007.

Este movimento ascendente foi interrompido em 2008, que contou com uma única publicação. Curiosamente, este foi o ano de atualização da LDB com a Lei nº 11.645, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena para além da africana, afro-brasileira e a já contemplada história europeia.

Esta queda acentuada do movimento de publicações está relacionada aos processos administrativos internos da própria SECAD. Neste sentido, André Lázaro assumiu a Secretaria em 12/06/2007. Desde 2006 o secretário desta pasta ocupava o cargo de secretário executivo adjunto do MEC, e antes foi diretor de Desenvolvimento e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Considerando que o processo de produção e publicação de uma obra é longo, a troca de gestão pode prejudicar o resultado de publicações, como se percebe no Gráfico 2.

Em 2009 o número de publicações volta a subir (foram publicadas três obras) e em 2010 o crescimento se acentua com a divulgação de nove materiais. Ironicamente, em 2011, declarado Ano Internacional dos Afrodescendentes pela representação da UNESCO no Brasil, não houve nenhuma publicação, nem na categoria diversidade nem em nenhuma de suas

manifestações. Neste ano identificamos outra troca de gestão com a posse de Claudia Pereira Dutra, que anteriormente administrou a Secretaria de Educação Especial, no período de 2003 a 2011.

Fechando este ciclo, 2012 contou com duas publicações e 2013 com apenas uma publicação, totalizando quarenta e nove obras em uma década. Nas quarenta e nove obras podemos observar abordagens para a categoria diversidade, como se pode observar no Gráfico 3:

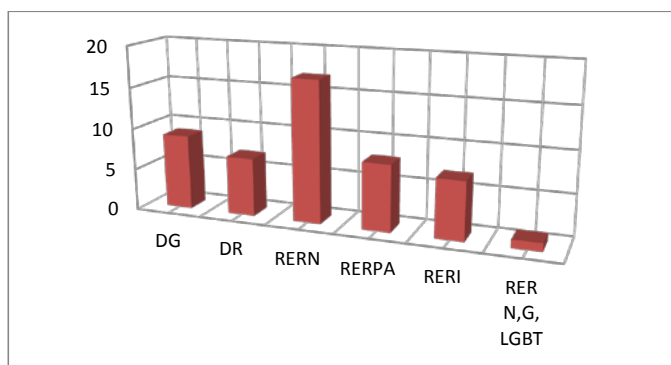


GRÁFICO 3 – FOCO CENTRAL DAS OBRAS DE 2003 A 2013
FONTE: Síntese da autora (2014)

Representando esta diversidade temos a coluna DG – Diversidade Geral, com nove obras; DDH – Diversidade Direitos Humanos, contando com sete materiais; RERN – Relações Étnico-Raciais Negros, com dezessete obras; RERPA – Relações Étnico-Raciais Políticas Afirmativas, com oito livros; RERI – Relações Étnico-Raciais Indígenas, contando com sete materiais, e RER N, G, LGBT – Relações Étnico-Raciais Negros, Gênero, Lésbicas, Gays, Bissexuais e Trans (Travestis, Transexuais e Transgêneros), com apenas uma obra articulando a discussão racial e a diversidade sexual.

Como se pode observar, a descrição das ações permite reafirmar a importância e o papel que se atribui aos materiais didáticos, como suporte ou como orientação à implementação de políticas, programas ou projetos no âmbito educacional.

No caso desta pesquisa, o interesse específico é a análise desses materiais que são produzidos no âmbito do Estado, seja pelos próprios setores da estrutura do governo, seja por grupos de assessores convidados e financiados pelo Estado para o trabalho de produção. Sabe-se, a partir de alguns trabalhos (por exemplo, Schmidt e Garcia, 2008), que esse tipo de

produção se dá em diferentes níveis – federal, estadual, municipal – e tem características muito diversas. Apesar de sua presença generalizada no país, nos novos momentos de sua história, os materiais didáticos produzidos no âmbito ou por indicação do Estado ainda são pouco estudados.

É, portanto, nesse campo temático que se localiza a pesquisa, cujo objetivo se volta à análise de materiais produzidos com vistas à Educação para as Relações Étnico-Raciais, incluindo-se aqui a efetivação do artigo 26A da LDB. Levantamentos realizados em 2012 e 2013, no site do MEC, apontaram um conjunto significativo e numeroso de publicações que, de alguma forma, se relacionam à questão, disponibilizadas pelas diferentes secretarias.

Cada Secretaria conta com publicações específicas de acordo com sua constituição e interesses, além de materiais referentes à categoria diversidade, de maneira particular, contemplando o foco desta pesquisa, a categoria educação para as relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, localizamos 42 obras que tratam das temáticas citadas no site da SECADI e 7 livros no site da SEB. No site da SEPT não foi localizado nenhum material com essas características.

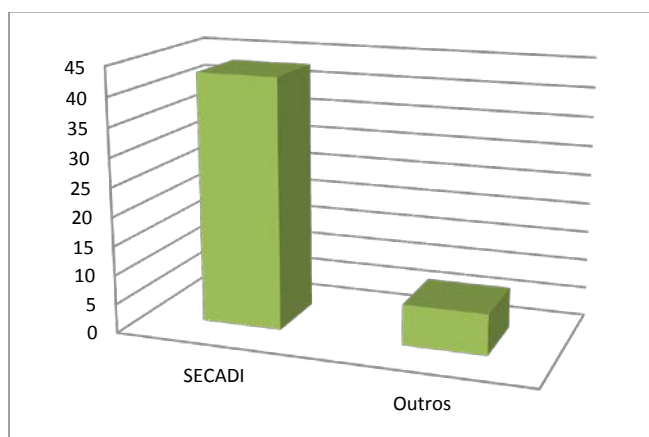


GRÁFICO 4 – CENTRALIZAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES NA SECADI
 FONTE: Síntese da autora (2014)

A partir do Gráfico 4 pode-se constatar a centralização da produção de materiais relacionados à categoria diversidade e à educação para as relações étnico-raciais. Considerando os percentuais, pode-se afirmar que a diferença chega a 86% entre os materiais produzidos e disponibilizados pela SECADI e as outras Secretarias.

Diante desse contexto, duas questões se impõem: por que a educação das relações étnico-raciais não está presente de forma igualitária em todas as Secretarias que compõem o MEC? O que pode explicar a concentração de produções na SECADI?

Essa lógica de responsabilização de *poucos* pela questão étnico-racial está presente tanto no imaginário social, na crença de que somente os grupos diretamente afetados pela desigualdade devem lutar pela superação desta situação, quanto na legislação, pela organização da própria Lei 10.639/03, que, *a priori* indicou as áreas de História, Literatura e Artes como preferenciais no processo de efetivação do artigo 26A da LDB. Pela análise dos dados, pode-se perceber que essa lógica abrange também o funcionamento das Secretarias que compõem o MEC.

A resposta para as questões levantadas pode ser dada, em parte, pela discussão acerca da necessidade de superação da lógica do universalismo. Como argumenta Arroyo:

Como pensar políticas para a diversidade se o pressuposto estruturante do sistema⁴⁴ é que todos em abstrato são iguais? Para o sistema, por décadas, não existe nem diversidade nem racismo na escola, vista como instituição e espaço por excelência da democracia racial. A concepção de igualdade e universalidade com que o sistema escolar se auto identifica deveria merecer uma atenção especial no diálogo entre pedagogia multirracial popular e o sistema. A mesma concepção igualitária e universalista inspira o pensamento pedagógico, as didáticas e as teorias do currículo e os cursos de formação. (ARROYO, 2010, p. 116).

A predominância de publicações acerca da educação para as relações étnico-raciais no site da SECADI pode estar vinculada com a necessidade de superação do princípio do universalismo citado por Arroyo. Nesse contexto, pode-se inferir que o intenso debate promovido pelos movimentos sociais – e que resultou em importantes políticas sociais voltadas para a diversidade – não adentrou completamente e de forma satisfatória em todos os setores que compõem o Ministério da Educação e nas instâncias do governo federal, estadual e municipal.

Nesta lógica, a SECADI assumiu a perspectiva da categoria diversidades, no plural, contemplando, neste âmbito, a efetivação da educação para as relações étnico-raciais. Por outro lado, a Secretaria da Educação Básica constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental I – II e Ensino Médio, assim como a Secretaria de Educação Profissional e

⁴⁴ O que Arroyo denomina de estrutura do sistema tem sido abordado por nós como forma escolar.

Tecnológica, parecem continuar funcionando com a lógica da igualdade e universalidade que tanto perpetuam as desigualdades sócio-raciais.

É também nos espaços de *emancipação e regulação*, citados por Arroyo (2010, p. 120), que podemos situar a SECADI e as demais Secretarias. Enquanto a diversidade busca a emancipação e reconhecimento do direito à diferença como um valor, a SEB e SEPT se ancoram na padronização dos sujeitos do universo escolar, como se houvesse apenas uma possibilidade de realização humana.

Abordar a forma desigual com que a efetivação do artigo 26A da LDB tem sido tratado pelas Secretarias que compõem o MEC leva-nos a questionar se o direito à educação tem sido realmente efetivado, pois educandos e educandas têm direito à educação, e mais, têm direito à educação para as relações étnico-raciais. E se essas questões não estão presentes nos materiais didáticos, perguntamo-nos se estarão presentes nas escolas e salas de aula orientadas pelas respectivas Secretarias.

Quanto a esse aspecto da discussão, Miguel Arroyo argumenta que a escola:

(...) inicia-se de uma visão abstrata de direito enquanto que o movimento negro propõe é o reconhecimento de sujeitos concretos de direitos concretos, sujeitos históricos não abstratos, com trajetórias históricas de segregação social e racial e também com trajetórias históricas de resistência e afirmação. (ARROYO, 2010, p. 121).

Nesse sentido, interessa aos sujeitos da diversidade uma educação que os reconheça, no caso da população negra, como personalidades ativas e não unicamente generalizados na condição social de escravizados. Uma educação que ouse vislumbrar a emancipação social e coletiva e que supere sua tradição política edificada, como lembra Arroyo, na lógica dos direitos individuais que bloqueiam a construção e efetivação de políticas para coletivos.

4.3.3 Quanto aos temas dos materiais publicados

O levantamento realizado permite afirmar que as obras disponibilizadas no site do MEC que tratam da categoria diversidade, focando a população negra e a educação para as relações étnico-raciais, expressam a presença de dois tipos de temática: obras que apresentam informações gerais que contribuem com a formação continuada dos professores no aspecto

conceitual, por tratar de *temas específicos*, ou obras cujo conteúdo é mais direcionado no sentido de apresentar *orientações para práticas escolares e de ensino*. Isso está representado no seguinte gráfico:

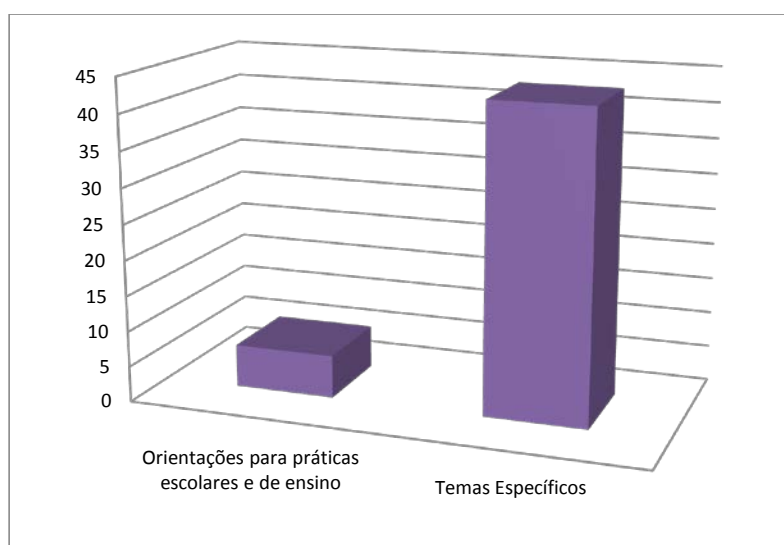


GRÁFICO 5 – TIPO DE MATERIAL
 FONTE: Síntese da autora (2014)

De acordo com a análise do Gráfico 5, pode-se observar que a quantidade de obras classificadas como *temas específicos* é muito superior às obras intituladas *orientações para práticas escolares e de ensino*. Dessa maneira, existem 43 obras focadas em temas específicos, que oferecem aprofundamento conceitual nos diferentes eixos da categoria *diversidades*.

As obras destinadas a orientações para práticas escolares e de ensino são: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, publicada pela parceria MEC – SEB; *Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*, MEC – SECADI; *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03*, MEC – UNESCO; MEC – SECADI; *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, MEC; *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, MEC – SECAD. Portanto, são seis as obras destinadas a *orientações para práticas escolares e de ensino*. Elas

representam 12% do total das obras. Em seu conjunto, as obras citadas versam sobre a educação das relações étnico-raciais.

Entende-se que tanto as obras de *temas específicos* quanto as obras de *orientação para práticas escolares e de ensino* têm potencialidade para contribuir para a formação do/a docente, porém, a segunda categoria oferece um conhecimento sistematizado e formatado para um diálogo mais direto no sentido da instrumentalização para a prática pedagógica. Nesse sentido, as orientações podem se converter em manuais no processo de aquisição de um novo conhecimento. Enquanto manual, a obra pode ser utilizada de várias maneiras, desde única fonte, passando por fonte auxiliar, até como contraposição a outros materiais. Nessa perspectiva, os resultados de utilização do material vão depender da experiência que a pessoa tem com o tema e com a prática docente.

Esse perfil de material é o que dialoga mais diretamente com o eixo central desta pesquisa, ou seja, a focalização foi definida na direção de um tipo específico de material didático, entendido como aquele que se destina aos professores enquanto leitores privilegiados, e cuja finalidade é orientar a ação didática com relação a uma temática em particular, a Educação para as Relações Étnico-raciais.

Especialmente com vistas à efetivação do artigo 26A da LDB, muitos materiais foram produzidos e disponibilizados com recursos públicos, como produto de ações do Governo Federal, com a finalidade de orientar professores que estão atuando nas escolas. Muitas vezes, tais materiais estão articulados a programas de formação continuada e, nesse caso, sua análise demanda também um exame das propostas dos cursos e, em outro nível de análise, dos próprios cursos e seus resultados – um desafio que seria incompatível com o tempo disponível para a realização de uma pesquisa de mestrado e que já se registra aqui como uma possibilidade de pesquisa futura.

Contudo, nos limites estabelecidos, é possível colocar em questão um aspecto relevante quando se pensa nesses materiais como potenciais instrumentos de formação continuada. Trata-se da questão das condições de acesso a essas obras, o que se fará a seguir.

4.3.4 Questões sobre as condições de acesso dos professores aos materiais

Interessa analisar alguns elementos relacionados às condições de acesso dos materiais disponibilizados. O Gráfico 6 pode auxiliar neste esforço.

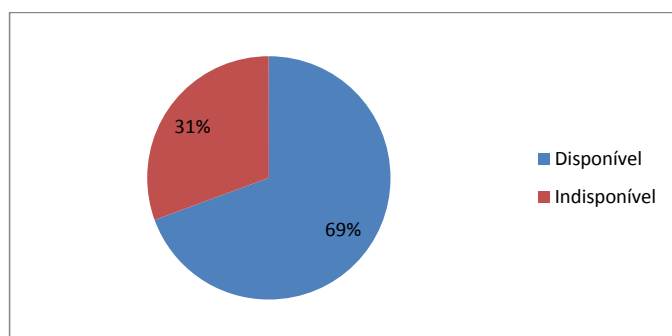


GRÁFICO 6 – CONDIÇÕES DE ACESSO
FONTE: Síntese da autora (2014)

Das quarenta e nove obras citadas no site do MEC, trinta e quatro estavam em condição de acesso no período da pesquisa (2012-2013), ou seja, *disponíveis* à leitura; quinze obras, apesar de citadas, estão *indisponíveis*, o que corresponde a 69% e 31%, respectivamente, das obras mencionadas. Esse aspecto nos leva a múltiplos questionamentos.

O primeiro deles se relaciona com a aplicação do dinheiro dos impostos na produção de materiais públicos que deveriam servir à formação continuada de profissionais da educação. Muitas das obras citadas resultam de trabalho coletivo, apresentam-se como síntese de um processo de aprendizagem organizado em grupos de trabalho. Os grupos geralmente contam com um especialista que atua como coordenador/a do processo. Considerando esta perspectiva, representam investimentos financeiros e tempo de pesquisa e trabalho. E por isso deveriam estar disponíveis para contribuir com o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para a construção de um tratamento pedagógico para a diversidade.

Existe ainda um fator na relação acesso – leitor/a que deve ser considerado. Deve-se lembrar que não basta pesquisar, produzir a obra de forma coletiva, submeter o material a um grupo de especialistas, publicar e disponibilizar na internet. Quando se trata da formação continuada acerca da educação para as relações étnico-raciais, por meio de materiais didáticos, a relação essencial que se foca é com o/a docente/ profissional da educação.

Neste caso, deve-se considerar aqui a existência de dois espaços distintos: um virtual, que precisa ser mantido em condições de uso, e outro real, constituído pelo espaço escolar e seus sujeitos. Ao produzir obras para esse leitor específico, o/a professor/a, é preciso

considerar as características do seu trabalho (o magistério), seu espaço-tempo (sala de aula, hora-aula, jornadas múltiplas de trabalho) e os sujeitos com quem se relaciona (educandos/as, família, outros/as profissionais da educação).

Neste espaço real, onde ocorre a experiência escolar em suas múltiplas dimensões (ROCKWELL, 1997), as condições de acesso têm relação com as condições de trabalho e com o tempo reservado ou não para leituras e aprofundamento do conhecimento, atividade na qual os materiais didáticos fundamentados em *temas específicos e/ou orientações de ensino e prática* poderiam contribuir para a construção de novas formas de trabalho pedagógico na perspectiva desejada quanto à Educação para as relações étnico-raciais.

Diante do exposto, o fato do material estar disponível ou indisponível pode significar o estudo no espaço-tempo possível, ou o abandono da possibilidade de formação por meio do ambiente virtual.

No ano de 2013 a Lei 10.639/03 completou uma década e, comparando o número de materiais produzidos com o tempo de existência desta política pública, pode-se apontar um descompasso, caracterizado pelo baixo número de obras produzidas que atuam na articulação da formação docente, tendo como base os materiais didáticos.

Para além do número de publicações, até o presente momento, destaca-se a preocupação com a forma de disponibilização. A pesquisa no site do MEC evidencia uma descontinuidade na organização e alimentação deste espaço virtual. Mesmo considerando que esses sites estivessem atualizados, sabe-se que no Brasil o serviço de banda larga ainda é bastante caro. Nesse sentido, quais são as condições de acesso de educadores e educadoras? Será que esses profissionais da educação têm acesso residencial? Como funciona a dinâmica das escolas que têm laboratório de informática? Será que os horários disponíveis coincidem com a hora atividade dos professores e professoras? Os/as docentes têm familiaridade com os recursos da informática e internet?

As análises preliminares apontam possibilidades de continuidade da pesquisa no sentido de examinar com maior cuidado esse conjunto de informações gerais coletadas e problematizar, com maior profundidade, o significado e as condições gerais de produção desses materiais pelo Estado, discutindo seu papel. Mas nos limites desta dissertação, entende-se que essa análise permite algumas conclusões aos avanços, pelo fato de que o Estado se responsabilizou pela publicação de um número significativo de materiais, mas também quanto aos limites que derivam tanto do espaço virtual e do acesso digital, quanto às

condições de trabalho e à organização das escolas para promover ações locais de formação continuada.

A seguir, será apresentada a análise da obra *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, escolhida por trazer amplo conteúdo formativo acerca das relações étnico-raciais, assim como a constituição das modalidades de ensino, além de sugestões de atividades para todas as disciplinas e áreas do conhecimento. Além disso, o material indica os valores civilizatórios afro-brasileiros “como dimensões históricas para uma educação antirracista” (CAVALLEIRO, 2006, p. 15), perspectiva que foi tomada como uma referência conceitual a ser aprofundada enquanto eixo organizador de materiais para professores/as.

Esse é o conteúdo do capítulo seguinte, que finaliza as análises realizadas na forma de um estudo que pretende evidenciar as potencialidades de pesquisa sobre esses materiais. Relembra-se que a revisão de literatura indicou uma lacuna na temática dos materiais produzidos no âmbito do estado em direção da Educação para as relações étnico-raciais.

5 MATERIAIS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OLHARES POSSÍVEIS A PARTIR DA CATEGORIA VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

Esta dissertação foi estruturada em torno de uma questão problematizadora: os materiais produzidos pelo MEC para formação continuada de professores, no âmbito das ações para efetivação do artigo 26A da LDB, modificado pela Lei 10.639/03, podem contribuir para avanços nas práticas docentes e para construção de novos sentidos históricos com relação à problemática racial?

No capítulo anterior, após analisar o contexto de produção da lei, foram apresentados os resultados do mapeamento realizado para identificar materiais produzidos pelo estado brasileiro com vistas a instrumentalizar os professores/as para atuar nas escolas brasileiras em direção a uma educação das relações étnico-raciais. De forma extensiva em relação ao total de obras encontradas, buscou-se identificar suas características gerais e as condições de acesso a partir da página web do MEC.

Deve-se ressaltar que a definição de materiais didáticos é bastante complexa, pois nela podem ser incluídos desde livros didáticos e paradidáticos, quanto aqueles produzidos em suportes digitais, bem como kits de materiais que dão suporte em sala de aula, cartilhas que ajudam a dinamizar o conteúdo trabalhado, manuais que pretendem servir como fios condutores para o trabalho dos/as profissionais da educação, orientando suas ações, entre outras possibilidades. Os materiais didáticos também são denominados de materiais curriculares ou recursos didáticos.

Assim, considerando-se fundamentalmente a característica de orientação aos professores para suas atividades nas escolas e nas aulas, manteve-se essa denominação para os materiais focalizados nesta dissertação. A imagem abaixo cumpre a função de anunciar a característica do material selecionado.



QUADRO 13 – CARACTERÍSTICAS DOS MATERIAIS ANALISADOS
 FONTE: Síntese da autora (2014)

O material selecionado tem as características que correspondem ao que foi definido como critério para a seleção dos materiais a serem analisados na perspectiva da presente pesquisa, ou seja, constitui-se como *publicação institucional* para *formação continuada* acerca da *educação para as relações étnico-raciais*, elaborada no formato de *material didático*, que, neste caso, pode ser impresso ou digital, já que o material está disponível no site do MEC.

Nos limites desta dissertação, decorrentes especialmente do tempo, optou-se por efetivar um segundo nível de análise selecionando apenas um dos materiais, para examiná-lo do ponto de vista do conteúdo veiculado. Trata-se, portanto, de uma análise que pode ser tomada como de natureza exploratória, uma vez que a intenção é contribuir para a construção de instrumentos e categorias de análise, específicos para materiais institucionais para a educação das relações étnico- raciais, que possam ser utilizados em pesquisas futuras.

Portanto, a análise desenvolvida e apresentada neste último capítulo procurou apontar elementos que, sustentados pelas perspectivas teóricas assumidas, possam evidenciar potencialidades dos materiais didáticos para fornecer instrumentos conceituais e metodológicos de trabalho aos professores que atuam nos sistemas de ensino, em especial nas escolas públicas brasileiras, onde está matriculada a maior parte de crianças e jovens do país.

A análise está amparada no Parecer CNE/CP 003/2004, aprovado em 10/3/2004, que determina os princípios que devem conduzir o processo de efetivação da educação das relações étnico-raciais, destacando a Consciência Política e Histórica da Diversidade como

característica fundamental às instituições e profissionais da educação, sujeitos responsáveis pela alteração real da LDB no tocante ao estudo da história e cultura africana e afro-brasileira. Neste contexto, a Consciência Política e Histórica da Diversidade deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa. (BRASIL, 2004, p. 241).

Esses elementos foram tomados como referência para construir os parâmetros de análise do material selecionado, que se destina à orientação aos professores, e foi produzido no âmbito da política de formação continuada para docentes, empreendida pelo Ministério da Educação – MEC, no movimento de efetivação do artigo 26A da LDB, modificado pela Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar.

Os elementos citados acima podem ser relacionados ao conceito de *consciência histórica*, elaborado pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen. Também guardam relação com a consciência crítica, conceito elaborado pelo educador Paulo Freire em seu processo de reflexão e imersão na realidade educacional brasileira desde a década de 60. Sua dinâmica de criação está fundamentada na práxis, ou seja, na impossível dissociação entre teoria e prática,

que está sustentada na dialética e no princípio de que o conhecimento deve ter como ponto de partida a realidade, que, problematizada, possibilita a produção de novos sentidos críticos e emancipatórios.

Além das categorias consciência crítica e histórica – que são utilizadas de forma transversal em todas as análises sobre o tema –, algumas categorias foram criadas para a análise do material selecionado. Elas são apresentadas a seguir, com os elementos que justificam a sua escolha:

CATEGORIA	DEFINIÇÃO
DECONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS	Capacidade de historicizar criticamente as relações sociais, produzindo/estimulando um movimento de desconstrução de estereótipos e de desnaturalização das desigualdades ligadas à questão racial.
CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE DIÁLOGO	Característica presente na estrutura do texto, que permite apresentação das informações articuladas à possibilidade de apreensão crítica desse conhecimento. Considerando esta categoria, o texto é organizado de maneira a construir espaços em que o leitor/a: relaciona as novas informações com saberes preexistentes; pensa criticamente enquanto se apropria do novo saber; atrai a atenção do/a leitor/a para a escrita; busca o diálogo construindo relação com o/a leitor/a.
COERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA	Capacidade de superar a lógica eurocêntrica presente na organização do currículo e na produção de materiais didáticos. Por exemplo, ao questionar o eurocentrismo, os materiais didáticos abrem a possibilidade da crítica à forma escolar, como expressão do eurocentrismo presente na estrutura escolar.
ACESSO DIGITAL	Condições de circulação e apropriação dos materiais pelos professores/as. Considera-se aqui tanto a forma e lugar de disponibilização dos materiais quanto sua articulação a projetos de formação, bem como as questões formais de linguagem escrita e visual. Ressalta-se a importância da circulação e apropriação por professores de diferentes níveis de formação e de conhecimento sobre o tema das Relações Étnico-raciais.

QUADRO 14 – CATEGORIAS
FONTE: Síntese da autora (2014)

É importante salientar a argumentação de autores como Débora Araújo (2012) e Paulo Baptista da Silva (2012), que compreendem a Lei nº 10.639/03 não como um acessório avulso à legislação brasileira, mas como parte integrante da própria Lei nº 9394/96, de

Diretrizes e Bases da Educação – LDB, alterada nos artigos 26A e 79B, de forma a contemplar a temática afro-brasileira e instituir o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Nesse sentido, os autores se referem à efetivação do Artigo 26ª da LDB.

Silva Júnior identifica a educação das relações étnico-raciais na própria constituição brasileira, considerando que esta “prescreve a contribuição das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro como conteúdo curricular obrigatório em todos os níveis de ensino” (SILVA, 2012, p. 75). Continua argumentando que a Constituição de 1988 organiza o sistema educacional estabelecendo uma “base nacional comum” e uma “parte diversificada” e complementa lembrando que as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a LDB instituindo o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, constam no âmbito dos conteúdos de “base comum”. Nesse sentido, são tão importantes quanto as disciplinas de língua portuguesa e matemática, privilegiadas de forma diferenciada na organização do tempo escolar e também na distribuição da carga horária.

5.1 A OBRA E OS NOVOS SUJEITOS

Segundo Ricardo Henriques, responsável pela antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, na época da elaboração e publicação do material em pauta (2006), a obra se apresentou como uma *experiência coletiva*, constituída em jornadas realizadas em Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília, no período de dezembro de 2004 a junho de 2005, processo que se desdobrou em grupos de trabalho, que contara com aproximadamente 150 participantes. Nesse sentido, as autoras/coordenadoras apresentam-se como coordenadoras de grupos de trabalho, de processos de reflexão, de coletividades. É importante salientar que as coordenadoras são pesquisadoras da temática étnico-racial e de sua articulação com a educação, além de militantes de movimentos sociais (negros, feministas e pela educação), pertencimento que possibilita uma visão fundamentada e politizada acerca do processo histórico de constituição da educação brasileira.

A apresentação da obra é realizada pelo representante da SECAD, atual SECADI. O conteúdo do livro foi elaborado por um grupo de coordenadoras, mulheres negras, duplamente

especialistas na questão racial, por serem sujeitas⁴⁵ marginalizadas nas relações raciais e por se constituírem pesquisadoras especialistas da referida realidade. Nesse contexto, cabe uma breve apresentação das autoras/coordenadoras dos grupos de trabalho que constituíram o material em questão.

AUTORAS/ COORDENADORAS	CAPÍTULO	BREVE CURRÍCULO
Eliane Cavalleiro	Introdução	Possui Mestrado em Educação, pela Faculdade de Educação – USP (1998) e Doutorado também pela Faculdade de Educação – USP (2003). Foi consultora UNESCO – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe/OREALC (2005), responsável pelo desenvolvimento da pesquisa: <i>Discriminación y Pluralismo: Valorando la Diversidade em la Escuela</i> . Atuou como Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Possui diversas publicações, entre elas os livros: <i>Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil</i> (Contexto, 2000); <i>Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola</i> (Selo Negro/Summus, 2001) e <i>Veredas das noites sem fim: socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras</i> (Editora UNB, 2009, no prelo). Atualmente é docente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, tutora do grupo PET-Educação, do Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Educação da UNB e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as –

⁴⁵ Conforme indica Cavalleiro (2006), em sua obra *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escola*, o universo semântico é um elemento fundamental na estruturação da organização da escola quanto à verificação das manifestações do racismo. Existe uma íntima relação entre o poder das palavras como veículos da cultura na manutenção e perpetuação de uma sociedade racista, machista e homofóbica. Portanto, a transformação da cultura passa necessariamente pela subversão da língua e da linguagem, pela criação de palavras que comuniquem a mensagem da resistência e das transformações. A palavra *sujeito* ganha na perspectiva histórica uma conotação positiva, empoderada, ativa. Já o termo *sujeita*, que na perspectiva histórica seria o feminino de *sujeito histórico*, assume o significado expresso no dicionário Houaiss: “(...) que se submete ao poder ou vontade de alguém”. Num sentido oposto a este, utilizamos o termo *sujeita* como afirmação feminista que busca desnaturalizar as relações de desigualdade fundamentadas no pertencimento de gênero.

		ABPN. Na época, Coordenadora-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional.
Patrícia Maria de Souza Santana	Educação Infantil	Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, graduada em História (FAFICHUFMG), professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação de BH e autora do livro Professoras Negras, Trajetórias e Travessias (Editora Mazza, 2004).
Rosa Margarida de Carvalho Rocha	Ensino Fundamental	Possui Pós-Graduação em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros pela PUC-MG, Especialização em Didática Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica e Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena. Concluiu o Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Assessora da Prefeitura de Sabará para implantação da Lei 10.639/03 e da Secretaria Estadual de Educação do Paraná para a elaboração do quinto Caderno Temático de Educação das Relações étnico-raciais. Ministra palestras com temas sobre o Trato da Questão Racial no Cotidiano Escolar, Inclusão Racial na Escola, Discriminação Racial na Escola. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Relações Étnico-Raciais, atuando principalmente no seguinte tema: construção positiva da identidade da criança negra, História da África e dos africanos no cotidiano escolar.
Azoilda Loretto da Trindade	Ensino Fundamental	Possui Doutorado em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005), Mestrado em Educação, com área de concentração em Psicologia da Educação pela Fundação Getúlio Vargas – RJ (1994), graduação (Licenciatura) em Pedagogia pelo Instituto Isabel (1987), graduação em Psicologia (Licenciatura, Bacharelado e Formação de Psicólogo(a) pela Universidade Gama Filho (1982). Atuou como supervisora educacional – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Atualmente é professora da Universidade Estácio de Sá e do Conservatório Brasileiro de Música. Coordenadora do Instituição Projeto Diálogo entre Povos e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação.

		Atuou como consultora do Canal Futura, da TVE (Programa Salto para o Futuro) e do UNICEF, Coordenadora Pedagógica do Projeto A Cor da Cultura. Possui vários livros e capítulos de livros organizados e publicados. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, Didática e Prática de Ensino e Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: afro descendência, currículo e multicultural.
Ana Lúcia Silva Souza	Ensino Médio	Possui graduação em Ciências Políticas e Sociais pela Escola de Sociologia e Política do Estado de São Paulo (1988), mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (2009). É professora adjunta da Universidade Federal da Bahia. Atualmente é Pró-Reitora de Extensão Arte e Cultura da UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Tem estudos e projetos na área de Linguística, com ênfase em letramento e relações raciais, atuando principalmente nos seguintes temas: hip hop, identidade, juventude negra, educação.
Rosane de Almeida Pires	Educação de Jovens e Adultos	Graduada em Letras e mestra em Teoria da Literatura/UFMG. Integrante do Grupo de Educadoras Negras da Fundação Centro de Referência da Cultura Negra/BH. Professora de Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública da Prefeitura de Belo Horizonte/MG. É proprietária da SOBÁ – Livraria Especializada em Livros Étnicos.
Rosana Batista Monteiro	Licenciaturas	Professora Adjunto do Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCar/Sorocaba. Graduada em Pedagogia pela UNESP – Araraquara (1989-92), Mestre em Educação pela UNICAMP (1993-96) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2010). Integra o GEPEFH – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Economia Política da Educação e Formação Humana/UFSCar e o LEAFRO – Laboratório de Estudos Afro-brasileiros da UFRJ. Trabalha com temas relacionados às políticas educacionais, formação de profissionais da educação e educação para as relações

		étnico-raciais.
Georgina Helena Lima Nunes	Educação Quilombola	Possui graduação em Educação Física e Técnico em Desporto pela Universidade Federal de Pelotas (1989), Especialização em Educação Psicomotora (2001) URCAMP, Especialização em Educação UFPel (1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Rural, Educação das Relações Raciais, Educação Quilombola e Gênero, Políticas Afirmativas no Ensino Superior. É representante Sul da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as.

QUADRO 15 – CURRÍCULO DAS AUTORAS
 FONTE: Dados coletados da Plataforma Lattes⁴⁶

A presença dessas mulheres, sujeitas, na condição de autoras/coordenadoras da obra em questão pode ser entendida como uma ação afirmativa no sentido mais radical da expressão. São mulheres numa ordem sexista, negras numa estrutura racista e educadoras (trabalhadoras) em uma sociedade capitalista. Nesse contexto, sua presença discutindo a educação das relações étnico-raciais apresenta-se de forma pedagógica. Essa presença dialoga diretamente com a categoria *desconstrução de estereótipos*, pois expressam o inusitado da situação, denunciam as desigualdades e os territórios de poder – a escrita, a formação de professoras/es, a produção de materiais didáticos, a presença institucionalizada no governo.

A coordenação/autoria da obra *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* relaciona-se com os movimentos sociais e o governo, numa intersecção de interesses. Nos últimos anos observamos a institucionalização de quadros do movimento social e, de forma particular, do movimento social negro. São militantes políticos e

⁴⁶ Exceto os dados de Rosane de Almeida Pires e Patrícia Maria de Souza Santana, que permaneceram com as informações disponibilizadas na obra *Orientações e Ações*, pois suas informações estavam mais completas na obra citada.

pesquisadores da questão étnico-racial que empregam seus saberes e suas experiências no ambiente institucional, na elaboração de políticas públicas que foram bandeiras históricas do movimento social negro durante décadas e representam principalmente as demandas do setor da educação, como, por exemplo, a construção das políticas afirmativas que tem, nas Leis 10.639/03 e na reserva de vagas para a população negra nas Universidades Públicas, as cotas, suas maiores expressões. Importante salientar que tanto o conteúdo da obra quanto as articulações feitas no âmbito político, como a autoria, são indicativos da presença de novos sujeitos sociais, como resultado das lutas e das novas correlações de forças no âmbito do Estado brasileiro.

5.2 A ESTRUTURA DA OBRA: TEMAS E ASPECTOS FORMAIS

A obra é composta por sete capítulos, que apresentam as modalidades de ensino, sua constituição, particularidades e a relação com a temática étnico-racial. A organização em modalidades – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, e ainda as Licenciaturas, que no espaço escolar constituem as diferentes disciplinas – permite ao docente conhecer a obra de forma integral e ainda concentrar a atenção em sua área de formação e trabalho. A Educação Quilombola⁴⁷ está destacada de forma específica, contemplando o respeito, como afirma Nunes (2006), por um horizonte academicamente esquecido, especialmente nas produções educativas – trata-se de um espaço rural e negro –, e um capítulo em particular que dialoga com o trabalho docente, apresentando sugestões de atividades que podem enriquecer a prática pedagógica e servir de ponto de partida para novas experiências educativas no campo da educação das relações étnico-raciais.

Além dos capítulos citados, a obra disponibiliza um glossário de termos e expressões antirracistas, que fundamentam a *desconstrução de estereótipos*, assim como a *coerência*

⁴⁷ A Educação Quilombola parte de um lugar particular, das Comunidades Remanescentes de Quilombos. Segundo Nunes (2006, p. 140), até final do século XIX e metade do século XX, os Quilombos eram tratados pela historiografia como “redutos de escravos fugidos”, limitados ao período escravista. A Constituição de 1988 reconheceu as comunidades remanescentes de quilombos como lugares de história e memória, garantindo a titulação da terra, preservação e valorização, conforme letra da Lei, das “formas de expressão”; “modos de criar, fazer e viver”; “as criações científicas, artísticas e tecnológicas”. Esses referenciais estão presentes nas escolas quilombolas não como limitadores, mas fios condutores do processo histórico brasileiro, evidenciando como passado e presente podem contribuir com a formação de uma face de nossa identidade nacional.

epistemológica na perspectiva da crítica ao eurocentrismo e no enfrentamento ao racismo. A obra é encerrada com a legislação que regulamenta a efetivação da educação das relações étnico-raciais.

No conjunto, a obra permite uma visão panorâmica da estruturação da educação brasileira, uma leitura geral do processo histórico de formação das modalidades de ensino e os conflitos⁴⁸ enfrentados por estas, no processo de efetivação do artigo 26 A da LDB modificado pela Lei 10639/03.

Com uma escrita de fácil entendimento e próxima das realidades escolares⁴⁹, os textos dialogam com a categoria *construção de espaço de diálogo*, e convidam para uma leitura ativa em que os/as leitores/as utilizam sua experiência e seu conhecimento prévio na relação de construção com o novo saber. Os textos são apresentados numa fonte de tamanho grande, e a cada abertura de capítulo há uma imagem (quadro) acompanhada de uma citação de música ou poesia, que cumpre o papel de ilustrar os desafios presentes na discussão do assunto em foco e ainda atuam como elementos que podem despertar uma “sensibilidade” adormecida, o que pode contribuir com o processo de reflexão e aprendizagem de novos conhecimentos. Essa estruturação possibilita a transformação das informações em conhecimento vivo que retorna à realidade de maneira qualificada para melhor compreendê-la e talvez transformá-la, na perspectiva da consciência crítica defendida por Paulo Freire.

A organização visual e a análise dos textos permite a percepção de que a obra foi constituída no intuito de formar teoricamente e também despertar⁵⁰ para a importância e necessidade da questão racial. Nesse aspecto, pode-se identificar a coerência epistemológica, na busca de outro formato que, apesar de didático, se relaciona com a subjetividade e experiência do/a leitor/a. A ideia geral é de uma oficina voltada para docentes de diferentes áreas do conhecimento acerca da educação das relações étnico-raciais; nesse sentido, uma

⁴⁸ Os conflitos referem-se à falta de formação específica dos professores quanto à história e cultura afro-brasileira e indígena; presença operante do mito da democracia racial, que, por não reconhecer o racismo desconsidera a necessidade de um conteúdo específico que contemple povos afrodescendentes e indígenas; e enfrentamento de preconceitos socialmente construídos e presentes na mentalidade coletiva, de forma particular do/as docentes e sua prática pedagógica, também social e historicamente construídos.

⁴⁹ Usou-se a expressão realidades escolares por se considerar que cada modalidade enfrenta além dos problemas e dificuldades próprias da educação, como o sucateamento, outras particularidades que têm relação com a faixa etária, gênero, uso de drogas ilícitas, mercado de trabalho, entre outros.

⁵⁰ Aqui a palavra “sensibilidade” aparece entre aspas, pois talvez não seja a expressão exata para sua função no processo. Busca-se ainda uma melhor conceituação para a predisposição dos sujeitos de desconstruir as barreiras que impedem o conhecimento e apropriação de novos referenciais, que permitam a criação de novos olhares e a ressignificação da presença das populações negra e indígena no movimento de construção do Brasil.

ação que busca articular o diálogo entre a fundamentação teórica e as necessidades da sala de aula, por meio da socialização de experiências e propostas de atividades, filmes e textos.

Considerando o contexto geral, a obra *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* está fundamentada em elementos que buscam a superação do etnocentrismo e, de forma explícita, a superação do eurocentrismo. Nesse sentido, percebe-se que as autoras consideram o processo educativo como um fluir permanente que ocorre durante toda a vida e em diferentes espaços, inclusive, mas não exclusivamente no ambiente escolar. A desconstrução de estereótipos está na base da argumentação, funcionando como um fio condutor que orienta o debate teórico acerca da estruturação dos níveis e modalidades de ensino e, de maneira especial, à formação necessária à educação das relações étnico-raciais que exige dos/as educadores/as um esforço de desconstrução de preconceitos interiorizados como verdades absolutas e universais. Nessa perspectiva, enfrenta o mito da democracia racial e o princípio do universalismo.

5.3 POTENCIALIDADES DA OBRA NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: VALORES CIVILIZATÓRIOS E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CRÍTICA

Focando a cultura e a tradição afro-brasileira, as autoras relacionam a identidade da população negra a uma construção material e imaterial que une passado, presente e perspectivas de futuro, tendo como fio condutor os valores civilizatórios de matriz africana presentes na coletividade, que, nas palavras de Eliane Cavalleiro, permitiram, por exemplo, “a dinamicidade da cultura e do processo das diversas comunidades afro-brasileiras”. (CAVALLEIRO, 2006, p. 14).

No espaço de discussão sobre o processo histórico do Brasil e a constituição da escolarização no país, nas presenças e nas ausências dos descendentes dos grupos que formam a matriz cultural brasileira, é que se situa o centro do trabalho, ou seja, a busca de articulação da análise do material didático escolhido com o conceito de “consciência histórica” (RÜSEN, 2010), com o conceito de consciência crítica (FREIRE, 1987) e ainda aos valores civilizatórios afro-brasileiros, que articulados podem contribuir com a construção de novos conhecimentos e sentidos.

Esse encontro é possível no esforço para conhecer um passado que não se encontra superado, mas está disponível ao método, questionamentos e sujeitos que buscam, num ontem histórico, as luzes para compreensão de um hoje povoado por estereótipos e preconceitos, desigualdades e opressões, espalhados no pensamento social coletivo e singularizado pela violência direta, mas também por várias outras – apelidos, piadas, brincadeiras, olhares, lugares de segregação e resistência. Passado e presente estão juntos redesenhando uma perspectiva de futuro, o que se apoia na proposição de Rüsen quando afirma que:

(...) a consciência histórica deve ser conceituada como uma operação do intelecto humano para aprender algo neste sentido. A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança. (RÜSEN, 2010, p. 57).

Como operação do intelecto humano, os avanços no processo de consciência histórica só podem ser alcançados por sujeitos situados temporal e historicamente, cientes de suas origens e memória, suas construções e deveres, compromissos e responsabilidades.

Conceitualmente, a obra em análise situa-se no campo da Educação e não especificamente da História, o que não impede o vínculo com a anterioridade histórica presente na abordagem dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros. E, de forma especial, os valores civilizatórios afro-brasileiros representam uma anterioridade histórica construída por africanos/as e seus descendentes no Brasil, filhos e filhas da diáspora africana pelas Américas.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros denunciam a fundamentação da educação no pilar único do eurocentrismo. Nessa perspectiva, a África pode ser considerada o berço da humanidade. Considera-se, aqui, a existência da *Eva Mitocondrial*⁵¹. Portanto, como pode o berço da humanidade não vivenciar conflitos, enfrentar dificuldades e desafios que a

⁵¹ “(...) A hipótese mais aceita para explicar a ocupação humana global é a denominada “A partir da África” e confere certa importância ao bipedismo por se entender que é uma maneira de deslocamento mais eficaz. Nessa hipótese, as chamadas “raças” não teriam tantas diferenças, pois seriam oriundas de uma única população em um período mais recente. A hipótese “A partir da África” relaciona-se com a hipótese da “Eva Mitocondrial”, advinda de um experimento no qual o DNA das organelas citoplasmáticas denominadas mitocôndrias foi analisado no fim dos anos de 1980 e teria conduzido à conclusão de uma origem recente no Continente Africano, cerca de 150 mil anos (Lewin, 1999). O registro fóssil indica que a hipótese “A partir da África” é mais plausível que outras, pois os fósseis de humanos modernos mais antigos foram encontrados apenas na África. (...)” (VIEIRA; CHAVES, p. 7).

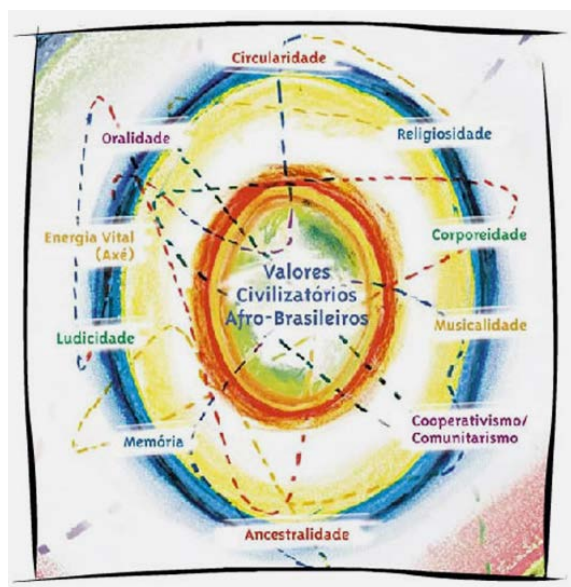
LEAKEY, R. **A origem da espécie humana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

impulsionasse a transformar o mundo da natureza em produção cultural, realizada por mãos, corpos, energia e atuação humana? Os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros lembram que a política, a filosofia, as artes, a agricultura e outras áreas do conhecimento não surgiram na Grécia, mas muitos antes no continente africano (também no asiático – Pérsia, Índia, China – e americano – especialmente pelos Maias, mas também por Incas e Mexicas). E, como fios condutores da humanidade e da cultura, continuaram se alastrando, infiltrando vida, criatividade e potência nas estruturas materiais e nas relações sociais.

Valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros podem ser considerados heranças que compõem a cultura da América Latina e singularmente a brasileira. Nesta perspectiva, quando Eliane Cavalleiro aborda, na introdução, os valores civilizatórios afro-brasileiros, ela caminha na esteira da vivência e da experiência de mulheres e homens que trouxeram em seus corpos (Fanon, 2008) outras possibilidades de seres humanos, completos e em *trânsito*.

Estes valores têm sido pedagogicamente abordados como possibilidade de efetivação do Artigo 26A da LDB, partindo de experiências, práticas e memórias que estão presentes nas comunidades e famílias há muito tempo e que, porém, não são reconhecidas como de origem africana e afro-brasileira. Nesse sentido, o quadro abaixo, utilizado pelo projeto *A Cor da Cultura*⁵², apresenta os respectivos valores e suas relações internas.

⁵²A *Cor da Cultura* é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir – Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial. O projeto teve início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>>.



QUADRO 16 – VALORES CIVILIZATÓRIOS
FONTE: A COR DA CULTURA, LIVRO 3, P. 16.

Tomados individualmente, os valores civilizatórios afro-brasileiros podem abrir o debate acerca da epistemologia africana e sua presença nas relações sociais e no cotidiano da sociedade brasileira. Um exercício interessante pode ser a confrontação desses elementos na perspectiva de duas matrizes diferentes, a africana e ou afro-brasileira e a europeia. O quadro abaixo cumpre essa proposta.

VALORES CIVILIZATÓRIOS	
COSMOVISÃO AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	COSMOVISÃO EUROCÊNTRICA
<p>CIRCULARIDADE</p> <p>“Todos nós conhecemos o prazer que advém do ato de sentar em roda com amigos para contar histórias, fazer música, brincar com jogos ou manifestar a religiosidade. Os próprios valores civilizatórios são bons exemplos de circularidade. A vida é cíclica. Podemos estar muito bem agora e numa posição ruim depois até que voltemos a um estado satisfatório. A humanidade inteira</p>	<p>FILAS</p> <p>A organização da sala segue a lógica militar da hierarquia das filas, onde não nos refletimos nos olhos de outros/as sujeitos, mas nos deparamos com a “muralha” das costas.</p>

permanece unida por este sentimento circular.” (A Cor da Cultura, 2010).	
<p>RELIGIOSIDADE</p> <p>“Para a nação afro-descendente, religiosidade é mais do que religião: é um exercício permanente de respeito à vida e doação ao próximo. A propósito, em tempos de tanta violência gratuita, vale pontuar que a vida é um dom divino, de caráter transcendental, e deve ser usada para cuidar de si e do outro”.</p> <p><i>“A cada dia acontece uma lição de vida. Aprende-se de tudo, a comunicação com os mais velhos, com os mais novos, o trabalho em grupo fazendo-se o que gosta ou que não gosta; e, sobretudo, aprende-se o gosto pela vida, numa estreita relação com o Orixá” (Mãe Stella) (A Cor da Cultura, 2010).</i></p>	<p>RELIGIOSIDADE</p> <p>Apesar de o Estado ser <i>laico</i>, o que a realidade evidencia é a prática do cristianismo como norma, daí a demonização de religiões inspiradas em outras matrizes, de forma particular as de matrizes africanas. Nesse sentido, a <i>intolerância religiosa</i> é também uma expressão de racismo marcadamente presente no espaço escolar.</p>
<p>CORPOREIDADE</p> <p>“Este conceito nos ensina a respeitar cada milímetro do corpo humano, que deve estar presente em cada ação e em diálogo com outros corpos. As demandas corporais devem ser consideradas. Afinal, o corpo atua, registra nele próprio a memória de várias maneiras, seja através da dança, da brincadeira, do desenho, da escrita, da fala. Das músicas às danças, com tudo o que elas anunciam e denunciam. Os corpos dançantes revelam memórias coletivas.” (A Cor da Cultura, 2010).</p> <p>O corpo é fonte de conhecimento: aprende-se não só intelectualmente, mas com o corpo todo.</p>	<p>CORPOREIDADE</p> <p>Para a <i>pedagogia escolar tradicional</i>, o corpo é ameaça de possibilidade de transgressão, de indisciplina. O corpo deve subordinar-se à mente, pois a aprendizagem está situada na razão. No corpo ocorrem as erupções hormonais da adolescência que subvertem a ordem da moral.</p> <p>O corpo precisa ser domesticado, e só <i>desperta</i> sob controle nas aulas de Educação Física; ou é analisado como objeto nas disciplinas de Ciências e Biologia.</p>
<p>MUSICALIDADE</p> <p>“(…) a dimensão do corpo que dança e vibra em resposta aos sons só reafirma a consciência de que o corpo humano também é melódico e potencializa a musicalidade como um valor”. (Charles Murray, citado em A Cor da Cultura, 2010).</p> <p>Valor integrado ao conjunto do “acontecer humano”. (GOMES, 2007).</p>	<p>MUSICALIDADE</p> <p>Música como conhecimento restrito à disciplina de Artes, cujo valor é secundarizado no currículo escolar.</p> <p>Quando ampliado, considera-se sua relação com a área da Matemática, e argumenta-se que a música dialoga com a lógica exata. Relação que na escola é apresentada na retórica e não na prática</p>

	vivencial.
<p>COMUNITARISMO – COLETIVISMO</p> <p>“Durante séculos os povos da África Central tinham lidado com a diversidade étnica, desenvolvido tradições religiosas comuns e compartilhado formas culturais. Essas habilidades eles as transmitiram para o Brasil, onde utilizaram indiscutivelmente técnicas similares para lidar com a diversidade cultural.” (Karasch, citado em A Cor da Cultura 20110).</p> <p>Postura de partilha e participação na construção e socialização do conhecimento.</p>	<p>INDIVIDUALISMO</p> <p>Como expressão de uma sociedade Capitalista, a educação está fundamentada no individualismo e na concorrência, características aprofundadas pelo modelo de avaliação escolar seletivo, classificatório e excludente.</p>
<p>ANCESTRALIDADE</p> <p>“Quando se pensa em ancestralidade, faz-se uma imediata ponte com a história e a memória. Convém não esquecer o passado. Não há fórmulas complexas para vivenciar o que é, de fato, a ancestralidade. Quer provar? Então saia em busca do relato dos mais velhos, que trazem o rico imaginário afro-brasileiro”.</p> <p><i>“A memória compõe nossa identidade. É por intermédio da memória que construímos nossa história. Ao construir a memória, construímos lembrança, que para existir precisa do outro e necessita ser compartilhada. Assim também é a obra de arte” (Franklin Esparth Pedroso) (A Cor da Cultura, 2010).</i></p>	<p>ANCESTRALIDADE</p> <p>Presente nas histórias individuais e coletivas. Durante séculos a história contada foi a dos grandes nomes envolvidos em relações dominantes de poder. Nesse sentido, os nomes lembrados eram os nobres, militares, reforçando a ordem patriarcal.</p> <p>Tomada nesta perspectiva, a ancestralidade se apresentava como monopólio e não dimensão da vida e da história humana, presente em todos os grupos independente das relações de poder.</p> <p>A história dos grandes homens foi superada pela historiografia, porém, nuances dessa construção continuam presentes no imaginário social e no espaço escolar.</p>
<p>MEMÓRIA</p> <p>Para despertar o sentimento de afro-brasilidade e, sobretudo, de orgulho ao exibi-la, é necessário mexer no eixo do racismo e da memória: o racismo como algo a ser enfrentado e a memória para que a presença africana que habita em nós possa emergir livremente. (A Cor da Cultura, 2010).</p>	<p>MEMÓRIA</p> <p>Este princípio, em sua expressão eurocêntrica, ainda está impregnado pela experiência da <i>escravidão criminosa</i>. Dessa forma, tem dificuldades em conceber outros lugares para a população negra e indígena para além da delimitação citada. Nesse âmbito, a memória informa estereótipos e preconceitos que precisam ser superados.</p>
<p>LUDICIDADE</p> <p>“Entre suas variadas utilidades, os jogos sempre viabilizaram o aprendizado. Também serviram para</p>	<p>LUDICIDADE</p> <p>A seriedade do conhecimento é carrancuda, aprender não é um prazer, mas um dever. “Temos</p>

<p>transmitir as conquistas da sociedade em diversos campos do conhecimento. Quando os membros mais velhos de um grupo revelam aos jovens como funciona um determinado jogo de tabuleiro, por exemplo, eles transmitem uma série de conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural daquele grupo.” (A Cor da Cultura 20110). Outra perspectiva de relacionamento com o conhecimento aberta, coletiva, inquieta, curiosa, investigativa.</p>	<p>que sofrer Para aprender” é uma lógica herdada da educação empreendida pela Igreja Católica na Idade Média, e resquícios dessa construção ainda podem ser detectados atualmente nas escolas. Esta prática está presente no livro <i>O nome da Rosa</i>, de Umberto Eco (1980).</p>
<p>ENERGIA VITAL - Axé</p> <p>“O princípio do axé é a vontade de viver e aprender com vigor, alegria e brilho no olho, acreditando na força do presente. Em nada se assemelha a normas, burocracias, métodos rígidos e imutáveis. Pelo contrário. Tudo é uma possibilidade para quem é guiado pelo axé.” (A Cor da Cultura 20110).</p> <p><i>“Perdi os dedos, mas não a força e a vontade de esculpir. Aprendi a usar os joelhos como quem usa os pés. Amarrei os instrumentos às mãos para continuar a trabalhar. Afinal, a criação nasce na cabeça, não na ponta dos dedos.”</i> (Heróis de Todo Mundo, programa sobre Aleijadinho).</p>	<p>O princípio da energia vital, do axé, está nas tradições africanas e afro-brasileiras relacionadas à vida e à religião como potência. Não localizou-se um referencial na tradição europeia que dialogue neste sentido.</p>
<p>ORALIDADE</p> <p>“Herança direta da cultura africana, a expressão oral é uma força comunicativa a ser potencializada. Jamais como negação da escrita, mas como afirmação de independência. A oralidade está associada ao corpo porque é através da voz, da memória e da música, por exemplo, que nos comunicamos e nos identificamos com o próximo.” (A Cor da Cultura 20110).</p> <p>Possibilidade de realização do/a educando/a como sujeito do processo educativo.</p>	<p>ORALIDADE</p> <p>Na orientação cultural eurocêntrica, o/a educando/a <i>disciplinado</i> é aquele calado, o que não atrapalha o desenrolar da aula. Sua fala é bem vinda desde que respondendo de forma adequada às perguntas realizadas pelo/a professor/a. Nesse contexto, o princípio da oralidade perde sua articulação com outros princípios; é utilizado como habilidade e não como herança coletiva presente nas gerações mais novas.</p>

QUADRO 17 – VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E VALORES TRADICIONAIS EUROCÊNTRICOS
 FONTE: Síntese da autora (2014)

O objetivo do Quadro 17 não é fazer uma simples transposição dos valores civilizatórios afro-brasileiros para uma cultura fundamentada no eurocentrismo – desta forma

seria apenas um deslocamento denominado pela interculturalidade de duplicação, movimento de projeção dos valores de uma cultura para outra, deslocamento que desconsidera a diversidade entre as culturas e resulta na criação de estereótipos e preconceitos.

Este confronto entre a matriz civilizatória africana e europeia – ambas presentes na cultura brasileira e complementadas ainda pela matriz civilizatória dos diferentes povos indígenas – configura-se em um movimento complexo e pode expressar o maniqueísmo presente nos elementos da matriz africana e afro-brasileira como positivos e plenos de potencialidades e os da matriz europeia como negativos e vazios de potencialidade.

Aqui consideramos que a escola não é somente eurocêntrica e admitimos que diversos dos aspectos registrados no quadro são objetos de tensões, críticas internas e contradições. Entendemos que o legado europeu não se apresenta apenas como fonte de experiências negativas, pois também apresenta aspectos relevantes que atuam no sentido de humanização – notadamente a experiência europeia presente, por exemplo, na Revolução Francesa, que desencadeou outros movimentos em busca de liberdade, igualdade e democracia.

O quadro dialoga com um modelo de forma escolar que se expandiu e se fundamenta unicamente na matriz europeia, desconsiderando as construções africanas, indígenas e afro-brasileiras, fundantes da civilização brasileira. Esta lógica pode ser classificada como eurocêntrica e se apresenta de forma hegemônica nas escolas das Américas onde operaram e operam numa lógica colonial, de maneira específica, em locais de concentração de populações africanas e indígenas. Nesse contexto, a expressão maniqueísta no quadro busca apontar e fazer a crítica aos aspectos apresentados.

A construção do quadro 17 cumpre aqui a função de destacar que a efetivação do artigo 26A da LDB requer um enorme esforço no sentido de diálogo entre duas matrizes culturais diferentes e autônomas, e não o simples enquadramento de princípios ancestrais, sociais e históricos à lógica eurocêntrica presente na atual forma escolar.

Existem muitos exemplos disponíveis na Internet⁵³ que mostram as formas pelas quais as escolas estão tentando efetivar a educação para as relações étnico-raciais, trabalho que

⁵³ Ver exemplos nos endereços abaixo, disponíveis em 19 mar. 14:
Cano das Três Raças <<http://www.youtube.com/watch?v=XhtUWXzunNk>>.
Mercado de “escravos” <<http://www.youtube.com/watch?v=azKPhU1Wxsg>>.
Navio Negreiro <<http://www.youtube.com/watch?v=L50rC3FHtZY>>.
Escravidão de africanos <<http://www.youtube.com/watch?v=p2DMrq6ynNI>>.

muitas vezes resulta em reproduções dos estereótipos e preconceitos, revelando a forma folclorizada com que o artigo 26A da LDB tem sido tratado. Ou seja, muitas escolas, assim como Secretarias Municipais e Estaduais, têm trabalhado com a questão racial, de maneira fragmentada, principalmente no mês de novembro, com referência ao dia 20, Dia Nacional da Consciência Negra. O atendimento à LDB é folclorizado na medida em que continua situando a população negra no período da *escravidão criminosa*, termo cunhado pelo professor Henrique Cunha Jr., considerando que a escravidão foi classificada pela ONU (2001) como crime contra a humanidade; ou ainda, abordado na perspectiva das três raças, relação em que cada grupo ocupa um lugar historicamente determinado.

Afastando-se da lógica folclorizada, o trabalho com os valores civilizatórios afro-brasileiros abrem espaço para a crítica ao eurocentrismo, ao princípio do universalismo e à forma escolar. Pautar os valores civilizatórios afro-brasileiros significa considerar outra matriz epistemológica, a africana, que, na dinâmica da diáspora, assume características próprias e próximas dos países que utilizaram a escravidão como força geradora de riquezas materiais e imateriais. No Brasil, os valores civilizatórios africanos se expressam em nossas singularidades e se constituem afro-brasileiros.

Nesse sentido, os valores civilizatórios afro-brasileiros estão fundamentados numa *coerência epistemológica* que supera a crítica ao *eurocentrismo* contemplando outras matrizes epistemológicas, a africana e afro-brasileira. Supera também o *universalismo* como seleção e padronização da estética, conhecimento e experiência europeia, que mesmo internamente sofre uma generalização, pois a cultura europeia também é plural.

Nessa perspectiva, pode ser um elemento fundamental na superação da *forma escolar* como consequência da assunção de novas epistemologias, já que novos conhecimentos implicam novas maneiras de nos relacionarmos com os conhecimentos, com nossos corpos, história, memória e ancestralidade, conforme o quadro elaborado pelo Projeto *A Cor da Cultura*, que apresenta os valores civilizatórios em suas relações internas e com a educação.

Os valores destacados na análise podem ser observados na estruturação da obra, de forma particular nos fragmentos selecionados e organizados no quadro abaixo, que também articulam e ilustram as categorias de análise apresentadas no Quadro 14:

CATEGORIA	VALOR CIVILIZATÓRIO	MODALIDADE	FRAGMENTO DO TEXTO
Coerência Epistemológica	Energia Vital – Axé	Ensino	“Lugar (<i>escola</i>) potencializador da existência, de circulação de saberes, de constituição de

Construção de espaços de diálogo Desconstrução de estereótipos		Fundamental	conhecimentos. Lugar onde, a exemplo das culturas africanas Yorubá, Bantu e outras, reverencia-se a existência, a vida das pessoas, que independentemente de faixa etária, de comportamento, de saúde, etc., pode ser vista como divina.” (p. 56-57).
Coerência Epistemológica Construção de espaços de diálogo Desconstrução de estereótipos	Corporeidade	Ensino Fundamental	“O corpo é a representação concreta do território em movimento. Ao contrário de uma percepção de mundo na qual a alma é onde reside a força e a possibilidade de continuidade, para uma cultura negra a força está no corpo, não existe essa ideia de uma força interior alavancada pela ação da fé. Toda possibilidade encontra-se no corpo potente que procura suas mediações nas relações que constitui no cosmos, daí o compartilhamento como práxis ser uma questão fundamental para se entender a dinâmica de uma cultura negra no Ocidente.” (p. 60).
Construção de espaços de diálogo	Ludicidade	Educação Infantil	“Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora.” (p. 37).
Coerência Epistemológica Construção de espaços de diálogo Desconstrução de estereótipos	Ancestralidade	Educação Infantil	“Na perspectiva de muitas culturas, e também da africana, o processo de aprendizagem se dá por toda a vida, sendo importante considerar aqui a valorização da pessoa desde o seu nascimento até a sua velhice. O respeito aos mais velhos é um valor que precisa ser transmitido às crianças, sendo também um valor de destaque na cultura afro-brasileira e africana. A ancestralidade é um princípio que norteia a visão de mundo das populações africanas e afro-brasileiras. Os que vieram primeiro, os mais antigos, os mais velhos são referências importantes para as famílias, comunidades e indivíduo. Portanto, o processo de aprender não é possível fora da dimensão da relação, da inter-relação entre os mais novos e os mais velhos.” (p. 41).
Coerência Epistemológica Construção de espaços de diálogo Desconstrução	Comunitarismo Musicalidade Circularidade	Ensino Médio	“O movimento <i>hip hop</i> além de musical é social, pois ao trazer o ritmo e a poesia e outras linguagens aborda as injustiças e opressões raciais e sociais, utiliza essa produção artística e poética para anunciar e denunciar o lugar histórico, político e social

de estereótipos			<p>que ocupam e como vivem negros(as) e pobres. (...)</p> <p>Destaca-se que parte da juventude negra vem ressignificando espaços de tradição e de cultura afro-brasileiras em suas diversas formas de preservação e manifestação. Ao enfatizar o ensino de história e cultura africanas e afrobrasileiras, os princípios norteadores de uma educação anti-racista têm nas comunidades de terreiros os batuques, folias de reis, maracatus, tambor de crioula, entre outras manifestações folclóricas, aspectos fundamentais para estabelecer os vínculos com a ancestralidade no que se refere a lugares de constituição de identidades.” (p. 90).</p>
Coerência Epistemológica Construção de espaços de diálogo Desconstrução de estereótipos	Oralidade	Educação de Jovens e Adultos	<p>“Potencializar a oralidade presente nos ambientes de EJA e, mais, nas atividades desenvolvidas por jovens e adultos(as) negros(as) em suas comunidades, bem como valorizar sua atuação em torno da fala representam ação político-pedagógico da educação anti-racista. Ao agregar a comunidade em torno da fala – preservação das tradições e mitos de matriz africana – os(as) estudantes negros(as) estão dizendo de seu pertencimento étnico e explicitando uma estratégia eficaz de leitura de mundo por esse viés.” (p. 112).</p>
Coerência Epistemológica Construção de espaços de diálogo Desconstrução de estereótipos	Ancestralidade Memória	Educação Quilombola	<p>“Para todo o segmento negro e para os quilombolas em especial, os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola;</p> <p>Ancestralidade é tudo o que antecede ao que somos por isso ela nos forma. Existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage às diversidades, mas que é, igualmente, provocadora de reações. Assim, o que antecedeu aos antigos quilombolas foi a história da colonização, do escravizar que, não obstante o contexto da perversidade, estes/as reafirmaram o desejo/direito à liberdade; se havia escravização, havia resistência, havia reação; os capitães-do-mato não surgiram da imobilidade: foram reações do outro campo, do campo da opressão.</p> <p>Todavia, da ancestral história da resistência, acionamos o campo também da emancipação que, perseverantemente, as comunidades negras continuam a almejar. Esta é a grande reação a ser despertada no campo da educação: produzir uma formação humana na qual não caiba estereótipos, discriminação e preconceitos que elegem e determinam os que estão “dentro” e os que estão fora.” (p. 144).</p>

QUADRO 18 – VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS PRESENTES NA OBRA
 FONTE: Síntese da autora (2014)

Os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros são tratados na estrutura do texto, porém, mesmo presente na maior parte da obra, de forma específica em sete dos oitos capítulos, existe lacuna no capítulo destinado à articulação da educação para as relações étnico-raciais e o campo das licenciaturas.

Visto que os capítulos são organizados por etapa de ensino, o capítulo intitulado “Licenciaturas” está organizado nos seguintes tópicos: 1. O Campo das Licenciaturas; 2. Pesquisas e ações sobre relações étnico-raciais na formação de profissionais da educação; 3. Inserção das diretrizes nas instituições de ensino Superior (IES) / 3.1 aspectos relativos à gestão das IES; 3.2 Aspectos relativos à matriz curricular; 3.3 Experiências de abordagem das relações étnico-raciais na formação dos profissionais da educação / 3.3.1 Proposta de criação de disciplina específica; 3.3.2. Criação de cursos: algumas experiências.

Talvez a ausência dos valores civilizatórios possa ser justificada pelo foco deste capítulo estar voltado para a discussão da organização do campo das licenciaturas, assim como suas dificuldades e desafios em dialogar com a educação para as relações étnico-raciais.

Considerando o exposto, os valores civilizatórios afro-brasileiros podem ser utilizados como estratégia de implementação do artigo 26 A da LDB e, para além, como instrumento de superação da concepção folclorizada ainda presente no universo escolar.

5.4 CRIANDO ESPAÇOS DE DIÁLOGO COM AS AÇÕES DOCENTES NA DIREÇÃO DE OUTRA FORMA ESCOLAR À BRASILEIRA

A obra em análise se constitui em uma ação no esforço de construção de uma educação para as relações étnico-raciais. Neste sentido, confronta-se com a forma escolar instituída e seus limites no diálogo com outras matrizes epistemológicas.

A forma escolar tem origem na experiência cultural francesa, porém, em seu processo de expansão, essa construção assumiu singularidades próprias da experiência brasileira, expressando-se no que se chamou aqui de *forma escolar à brasileira*. Caracterizada pela desigualdade social, pela lógica patriarcal, pelo universalismo, mas também pelo mito da democracia racial, a forma escolar à brasileira alimenta a evasão das populações negra e

indígena, pela exclusão do universo social e escolar do referencial africano, afro-brasileiro e indígena.

Como permanência, a forma escolar à brasileira continua vigente, orientando as relações e se adaptando aos contextos. O contexto, porém, apresenta-se em movimento, em disputa. Nessa perspectiva, o *absolutismo* da forma escolar tem sido questionado e confrontado com as expressões da experiência africana, afro-brasileira e indígena, que, mesmo negadas, constituem a população do país, e lembram que seu povo é o resultado do encontro conflituoso de diferentes matrizes civilizatórias em contato, relação e trânsito.

Portanto, a forma escolar está presente na estruturação do sistema escolar, em seus níveis e modalidades, produz a reprodução do modelo e está em contato com esforços de resistência, resistência expressa em elementos que compõem a história do país, a sua memória e a necessidade de inclusão radical das populações historicamente marginalizadas.

O material em debate foi constituído nessa perspectiva e apresenta os diferentes níveis e modalidades da educação no sentido emancipatório que, mesmo compondo o sistema escolar e, por consequência, a forma escolar brasileira, são abordados focando a educação das relações étnico-raciais como horizonte.

5.4.1 Na educação infantil

Analisando as atividades presentes na Educação Infantil, Santana (2006) situa o cuidado de respeitar a dinâmica do espaço escolar, além de inserir as atividades de forma articulada com o trabalho realizado na escola. A autora argumenta que as relações étnico-raciais devem constar na proposta pedagógica, evitando a concentração em determinadas épocas e datas do ano, como, por exemplo, em 20 de novembro. Aproveitando uma característica da própria Educação Infantil, a autora cita dois valores civilizatórios afro-brasileiros que podem fazer parte das atividades: a oralidade e a circularidade, presentes nas “rodas” ou “rodinhas” que privilegiam a dialogicidade. Oralidade como território da memória e circularidade como espaço privilegiado da coletividade, de desconstrução de hierarquias e construção de socialização da palavra. Entre outras sugestões, propõe contos, música, brincadeiras, produção de cartazes, murais e também a construção de um calendário da diversidade étnico-racial, que problematiza criticamente algumas datas do calendário

nacional, como o 19 de abril (Dia do Índio), 21 de abril (Homenagem a Tiradentes), 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra). Apresenta também uma bibliografia de literatura infantil comentada.

Num esforço de articulação dos conhecimentos e práticas da Educação Infantil com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a autora trabalha com a proposta de construção de referenciais para abordagem da temática étnico-racial na Educação Infantil. Nesse sentido, articula os âmbitos do cuidado, da educação e afeto; a relação da escola com as famílias e, ainda, a diversidade da família brasileira hoje. Aborda o aspecto da religiosidade na Educação infantil e a socialização da criança nessa modalidade.

Considerando este capítulo na composição geral da obra, podem ser inferidas algumas reflexões acerca da proposta de trabalho da educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil:

Na perspectiva de muitas culturas, e também da africana, o processo de aprendizagem se dá por toda a vida, sendo importante considerar aqui a valorização da pessoa desde o seu nascimento até a sua velhice. O respeito aos mais velhos é um valor que precisa ser transmitido às crianças, sendo também um valor de destaque na cultura afro-brasileira e africana. A ancestralidade é um princípio que norteia a visão de mundo das populações africanas e afro-brasileiras. Os que vieram primeiro, os mais antigos, os mais velhos são referências importantes para as famílias, comunidades e indivíduo. Portanto, o processo de aprender não é possível fora da dimensão da relação, da inter-relação entre os mais novos e os mais velhos. (SANTANA, 2006, p. 41).

Logo na introdução, a organizadora da obra, Eliane Cavalleiro, situa os valores civilizatórios como “dimensões históricas para uma educação anti-racista” (2006, p. 15). Apesar de não se referir diretamente aos valores civilizatórios, Santana se referencia nestes valores: trabalha com o aspecto da religiosidade, das atividades cotidianas que envolvem as rodinhas que remetem à circularidade e, de forma particular, seu posicionamento pode ser evidenciado no fragmento acima quanto ao valor da ancestralidade.

Para além da articulação com os valores civilizatórios, deve-se destacar, ainda, que o tempo decorrido desde a publicação do livro permite, hoje, algumas análises críticas, decorrentes do amadurecimento das discussões acerca das relações étnico-raciais. Apesar de a Lei 10.639 ter sido promulgada em 2003, até 2006 havia uma carência de obras destinadas à educação, em particular na literatura infantil, e especificamente para a formação docente. Nesse sentido, se o primeiro momento após a lei foi de euforia, e de necessidade imediata de

atender às demandas por esses materiais, a utilização das obras no espaço escolar, nas aulas de leitura, na interação com os/as pequenos/as estudantes, possibilitou reflexões, estudos e análises críticas com relação ao material em questão.

Neste texto, destaca-se um ponto para análise, em particular. Como se sabe, os materiais denominados de forma genérica – e nem sempre devida – como literatura infantil constituem um nicho de mercado e isso não exclui os livros relacionados com as relações étnico-raciais. Os textos e imagens podem tanto abrir caminhos e novos olhares como reduzir e estereotipar a percepção de mundo e das pessoas e grupos que constituem este mundo.

Oliveira (2003, p. 150) enfatiza, em sua pesquisa, que as obras que constituem a literatura infanto-juvenil, publicadas entre 1989 e 1999, no aspecto das relações étnico-raciais, apresentam a denúncia como uma característica marcante. Assim, o tom das obras é a pobreza e o preconceito racial. Essa concepção e representação do/a afrodescendente, que acaba reforçando a situação social de desvantagem desta população, dificulta o processo de identificação com as personagens de origem africana.

O livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado – indicado como sugestão na obra analisada nesta pesquisa, apresenta perfil diferenciado. Apresenta-se, a seguir, a bibliografia comentada na obra *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*:

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do Laço de Fita*. São Paulo: Ática. Conta a história de um coelhinho que se apaixona por uma menina negra e quer saber o segredo de sua beleza. A menina inventa mil histórias, até que sua mãe esclarece ao coelhinho que a cor da pele da menina é uma herança de seus antepassados, que também eram negros. (MEC / SECAD, 2006).

No entanto, antes da explicação sobre a obra “Menina Bonita do Laço de Fita”, outras foram destacadas por Oliveira em sua pesquisa:

A menina bonita não faz experiência para descobrir o porquê de ser “pretinha”. Ela, na realidade, ao ser interpelada pelo “coelho branco”, de “orelha cor de rosa” que “achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto em toda sua vida”, vai inventando desculpas: “ (...) deve ser porque (...) eu caí na tinta preta quando era pequenininha, (...) deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenininha (...)”. E assim se sucedem as desculpas. Até o dia em que a mãe dela “uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse: Artes de uma avó que ela tinha...”. (OLIVEIRA, 2003, p. 154).

Para Oliveira, citando Silva (2001, p. 40), as explicações para a menina ser tão pretinha “(...) denotam a dificuldade dos autores do texto em explicar os determinantes da diversidade racial”.

“Penso ainda que as desculpas sem nexos da menina quanto à sua origem sugerem uma ‘identidade fragmentada’. Quer dizer, ela não tem referência quanto à sua identidade étnico-racial, não desperta interesse por essa questão e ainda exprime uma certa imaturidade por não saber lidar com essa lacuna que fica em aberto e que se repete com sua afilhada.” (OLIVEIRA, 2003, p. 155).

A autora relaciona as explicações presentes na narrativa e o desfecho com a “ninhada do coelho”, matizada com coelhos “bem branco, branco meio cinza...”, e a coelhinha pretinha da menina, com a ideologia da mestiçagem.

Esse conceito desconsidera a diversidade étnico-racial presente na formação do Brasil, vinculando-se assim ao “mito da democracia racial”, que, na realidade, em muitos casos, ainda opera as relações sociais no país. Um dos resultados desse processo é a constituição de identidades fragmentadas, tanto na população afrodescendente – que encontra dificuldade em se identificar com o legado africano e afro-brasileiro em seu pertencimento, pois ainda são representados de forma estereotipada – quanto na população de origem europeia – que é herdeira de um processo histórico em que o racismo se apresenta como construção social e esta parcela da população se encontra num lugar de privilégios, pelo simples pertencimento racial.

Portanto, ainda que buscando enfrentar a problemática da ausência de materiais para orientar os professores para uma educação para as relações étnico-raciais, pode-se avaliar hoje a inadequação de algumas das sugestões apresentadas e que merecem ser revistas.

5.4.2 Educação fundamental

As autoras Rosa Margarida e Azoilda Trindade propõem uma contextualização teórica e metodológica da escola, situando-a como ambiente de conflitos e contradições, porém, potencializador de novos saberes pautados na epistemologia e experiência africana.

O potencial da escola, para as autoras, está nos elementos presentes cotidianamente nas vivências permeadas por valores civilizatórios africanos. Em suas palavras: “(...)

desejamos inspirar as educadoras e os educadores à efetivação de uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica na construção dos conhecimentos.” (MARGARIDA; TRINDADE, 2006, p. 56).

Neste trabalho observa-se o esforço de apresentar ferramentas que dialogam diretamente com as necessidades e dificuldades do *chão da escola* em seu cotidiano fazer. Os valores civilizatórios são tomados como instrumentos que podem contribuir com a diminuição da distância entre o discurso e a prática, o que se deve e o que se pode fazer no processo de implementação da educação para as relações étnico-raciais no espaço escolar.

De acordo com a construção do texto, o trabalho com os valores civilizatórios dialoga com outros elementos presentes nos itens: 1.1 A escola e o currículo; 1.2 o ensino e o anti-racismo; 1.3 o saber escolar e a interdisciplinaridade; 1.4 a humanidade e a alteridade; cultura negra e corpo.

O debate se ancora nos próprios valores civilizatórios, como, por exemplo, a corporeidade e estética na discussão acerca da relação escola e corpo; o resgate da história e memória na perspectiva antirracista, na presentificação da *resistência criativa* empreendida pela população negra na construção do Brasil, entre outros elementos.

As autoras articulam a possibilidade do trabalho com os valores civilizatórios africanos com a necessidade da democratização das relações presentes no espaço escolar. Esse movimento de democratização se faz evidente na forma de conceber o construir o currículo. Para Margarida e Trindade, o currículo se apresenta como uma “mola-mestra para o processo de sensibilização de alunos(as) para o conhecimento e exercício de seus direitos e deveres como cidadãos/ãos” (MARGARIDA; TRINDADE, 2006, p. 57). Nesse sentido, aborda a escola em relação com as diferentes visões de currículo.

Dialogando com Tomaz Tadeu da Silva, podemos considerar que, mais importante que a busca das últimas definições de currículo, é fundamental compreender quais questões fundamentais as teorias/discursos de currículo buscam responder. Essas respostas estão inseridas em três esferas: 1) Qual conhecimento deve ser ensinado? 2) O que educandos/as devem se tornar? Que tipo de ser humano a sociedade deseja formar? 3) Como garantir a hegemonia?

A primeira questão aborda a seleção dos saberes que devem ser eleitos para a composição do currículo. Nesse ponto, percebe-se o currículo como uma construção social, reflexo de uma historicidade, resultado de uma visão dominante ou dos esforços de resistência.

Raymond Williams, pensador e educador galês, com influência na Nova Esquerda e também na teoria cultural, desenvolveu o conceito de “tradição seletiva”:

A tradição seletiva cria, em um nível, uma cultura humana geral, em outro, o Registro histórico de uma determinada sociedade, e em um terceiro, o mais difícil de aceitar e avaliar, a rejeição de parte significativa do que foi outrora uma cultura viva. Dentro de uma dada sociedade, a seleção será regida por diversos interesses especiais, inclusive os de classe. (WILLIAMS, 2003, p. 60).

Considerando nosso contexto de discussão, cabe observar: que tradição está sendo representada pelos currículos que orientam a educação brasileira?

Na segunda questão, o pano de fundo está colorido pelas preocupações acerca da identidade. Conforme a origem etimológica da palavra currículo como “pista de corrida”, já citada anteriormente, nossa formação se dá na medida em que avançamos nessa pista. Uma formação individual, porém, também coletiva na medida em que segue de acordo com o modelo de sociedade vigente, considerando as manifestações dos conflitos presentes nesta estrutura social. Nas palavras de Silva:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizados nas teorias críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2004, p. 15).

E a terceira questão se vincula visceralmente às relações de poder presentes na possibilidade de definição dos conhecimentos selecionados como fundamentais ao currículo, saberes que devem ser perpetuados e transmitidos às novas gerações de forma universal. Conforme o autor:

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 2004, p. 16).

A articulação entre as categorias currículo e valores civilizatórios constitui-se no esforço de questionamento e superação das teorias tradicionais, por novas perspectivas de educação presentes no desenvolvimento de teorias críticas e pós-críticas de currículo. Neste contexto, enquanto as teorias tradicionais se preocupam em transmitir um conhecimento

inquestionável, as teorias críticas e pós-críticas estão interessadas em questionar esses saberes transferidos à educação como cientificamente neutros e imparciais.

As teorias críticas possibilitaram a interrogação quanto à ideologia que mascara a luta de classes presente no seio do capitalismo e, por consequência, as relações sociais de produção e a necessidade de instrumentalizar o currículo com a possibilidade de conscientização, emancipação e libertação das classes populares. Este considerável avanço na concepção do currículo guardava ainda alguns limites que foram exacerbados e questionados pelas teorias pós-críticas, que vincularam e problematizaram as relações entre saber, identidade de poder (SILVA, 2004).

No desenvolvimento das teorias pós-críticas, pode ser localizado o território de acolhimento para as manifestações da categoria diversidade. Do ponto de vista da construção dos movimentos sociais, a discussão das teorias pós-críticas servem para fundamentar ou posicionar o debate acerca das relações étnico-raciais, fundamentada aqui nos valores civilizatórios afro-brasileiros, contempladas entre os aspectos levantados por Silva (2004): “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.” (SILVA, 2004, p. 17). Nesse sentido, toma-se aqui a referência da construção para explicar os processos de desestabilização da forma escolar à brasileira e a construção da educação para as relações étnico-raciais, movimento vivenciado pelo universo social e escolar brasileiro.

Talvez a necessidade de reconhecimento no processo de formação da identidade, elaborado por Charles Taylor⁵⁴ e apresentado por Kabengele Munanga (2003, p. 44), justifique sem delongas a relação entre currículo e diversidade:

A tese é de que nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou por sua ausência, ou ainda pela má percepção que os outros têm dela: uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou as sociedades que os rodeiam lhes devolvem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado pode causar prejuízo ou uma deformação de opressão, ao aprisionar alguns num modo de ser falso, deformado e reduzido.

Na perspectiva apresentada, o reconhecimento é o elemento chave que pode atuar como elo entre as categorias currículo, diversidade étnico-racial e valores civilizatórios. Os

⁵⁴ TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**: différence et démocratie. Paris: Aubier, 1994, p. 41-42.

elementos citados dialogam diretamente com os subitens levantados pelas autoras: o ensino e o antirracismo; o saber escolar e a interdisciplinaridade; humanidade e alteridade; cultura negra e corpo; memória, história e saber. As autoras fecham este capítulo com a precaução acerca de quem são os *atores do ensino fundamental*, e neste âmbito constroem o diálogo referenciado por questionamentos que evidenciam a presença e o tratamento destinado aos sujeitos do corpo discente. Entre as questões, destacam-se:

(...) A escola tem oferecido referenciais positivos aos(as) alunos(as) negros(as) na construção de sua identidade racial?
 As produções étnico-culturais dos diversos grupos formadores da nação brasileira têm sido incorporadas aos conhecimentos escolares, para que a sociedade respeite o povo negro e lhe confira dignidade?
 (...) A escola tem propiciado aos(as) educandos(as) negros(as) oportunidades de refletir criticamente sobre o contexto social, entendendo-o e propondo transformações?
 O conteúdo escolar tem sido para o/a aluno/a negro/a um instrumento para lidar positivamente com sua realidade social, ou tem sido estranho à sua história ou cultura?
 (...) Que atitude a escola pública tem tomado em relação aos falares populares que são características da maioria dos(as) alunos(as)? (ROCHA e TRINDADE, 2006, p. 63).

5.4.3 No ensino médio

Ana Lucia Souza construiu o fio condutor de sua argumentação privilegiando a importância do Projeto Político Pedagógico na organização e funcionamento da escola, da democratização das relações estabelecidas no universo escolar e na perspectiva da construção da educação para as relações étnico-raciais. Considera a LDB como uma construção histórica, fortemente marcada pela participação de Movimentos Sociais pela educação, buscando a pluralidade de direitos de diferentes sujeitos sociais, dentre eles os grupos em foco.

A autora concebe o Projeto Político Pedagógico – PPP como eixo articulador da efetivação dos artigos 26A da LDB, apontando-os como possibilidade de superação da visão de que somente os grupos citados nas Leis (10.639/03 e 11.645/08) se interessam e/ou se beneficiam com o trabalho acerca da educação das questões étnico-raciais.

Nesse sentido, articula a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e sua articulação com o CNE/CP 01/04 e o Parecer 003/04, a saber:

- Consciência política e histórica da diversidade, ou seja, ter a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, com cultura e história próprias.
- Fortalecimento de identidades e de direitos, rompendo com imagens negativas contra negros(as) e índios e ampliando o acesso a informações sobre a diversidade do país. (SOUZA, 2006, p. 80).

Constituído desta maneira, o texto dialoga com os desafios apresentados pela efetivação do artigo 26A da LDB e com os diferenciais do Ensino Médio, que é “compreendido como espaço-tempo de formação geral indissociável da formação básica para o trabalho e para o aprimoramento do educando como pessoa/cidadão.” (SOUZA, 2006, p. 81). Toda a preocupação com esta articulação se relaciona com o perfil dos/as educandos/as do Ensino Médio, ou seja, o perfil dos sujeitos desta modalidade de ensino.

Uma constatação é que, no texto, esses sujeitos são apresentados de forma vaga. A autora informa que existe uma generalização que orienta a prática e as relações docentes com o corpo discente. No tópico “Jovens no espaço escolar: quem são?”, a autora trata das particularidades e dificuldades dos docentes em trabalhar no Ensino Médio. Guardando a distância que separa a data desta publicação do ano de publicação da obra, pode-se considerar que talvez essas dificuldades tenham se mesclado ao processo de implementação de alterações promovidas pelo Ensino Médio Inovador.

No tópico “Um olhar para as questões étnico-raciais no Ensino Médio”, a autora estabelece o diálogo com os indicadores sociais de exclusão do ano de 2002 realizado pelo IBGE. Situa os/as educandos/as negros/as num espaço de vulnerabilidade e, neste contexto, considera:

(...) escola na vida dessa juventude aparece como um divisor de águas: ainda é uma das alternativas para manter-se longe de problemas – drogas, violência, desmotivação –, é espaço de lazer e de sociabilidade, de encontros com as turmas e dos primeiros namoros. (SOUZA, 2006, p. 86).

Ao situar a juventude, suas condições sociais e a cultura juvenil, a autora busca, nos valores civilizatórios da ancestralidade, ludicidade e musicalidade, a construção de um espaço presente no Ensino Médio, o movimento *hip hop* e sua contribuição de ressignificação da cultura afro-brasileira. Destaca que o reconhecimento desses sujeitos que constituem o

movimento *hip hop* e a juventude negra exige uma reeducação dos olhares e da utilização do diálogo para compreensão de diferentes cotidianos.

Ainda considerando os sujeitos do Ensino Médio, a autora cita como exemplo outras práticas do movimento *hip hop* e considera:

O movimento *hip hop* além de musical é social, pois ao trazer o ritmo e a poesia e outras linguagens aborda as injustiças e opressões raciais e sociais, utiliza essa produção artística e poética para anunciar e denunciar o lugar histórico, político e social que ocupam e como vivem negros(as) e pobres. (...) Destaca-se que parte da juventude negra vem ressignificando espaços de tradição e de cultura afro-brasileiras em suas diversas formas de preservação e manifestação. Ao enfatizar o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, os princípios norteadores de uma educação anti-racista têm nas comunidades de terreiros os batuques, folias de reis, maracatus, tambor de crioula, entre outras manifestações folclóricas, aspectos fundamentais para estabelecer os vínculos com a ancestralidade no que se refere a lugares de constituição de identidades. (SOUZA, 2006, p. 90).

No fragmento acima a autora possibilita a articulação de sua concepção, do PPP como eixo articulador da efetivação dos artigos 26A da LDB, com a proposta geral da obra de relacionar ou efetivar a Lei 10.639/03, considerando os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros. A citação acima permite a identificação de valores como: comunitarismo, musicalidade, circularidade.

O fechamento das propostas e projetos remonta à necessidade de articulação com a Proposta Política Pedagógica, construído na perspectiva de uma educação antirracista que compreenda a “pedagogia multicultural, coletiva, cooperativa e comunitária, multidimensional e polifônica, que preserve a circularidade, a territorialidade e a ancestralidade africanas.” (SOUZA, 2006, p. 92).

5.4.4 Educação de Jovens e Adultos

Rosane de Almeida Pires tece a ligação entre a Educação de Jovens e Adultos – EJA e o desenvolvimento de uma educação das relações étnico raciais. Situa a EJA como destaque nas políticas públicas no processo de construção da LDB, relação fortalecida pelo “perfil do público a que (a EJA) atende: majoritariamente negro.” (PIRES, 2006, p. 100). A autora explicita a proximidade da Educação de Jovens e Adultos com “os moldes da educação

popular, fiel aos princípios freireanos, que apostam numa relação dialógica da prática pedagógica” (PIRES, 2006, p. 100).

Pela organização da EJA e pelo público que atende, pode-se considerar que esta modalidade se constitui numa intersecção, um território que mescla negação de direitos e responsabilidades do Estado, pois o estudante da EJA é o sujeito a quem foi negado o direito à educação regular. Os motivos são vários e perpassados por desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos é apresentada como uma segunda chance para as pessoas que não conseguiram vivenciar e concluir seus estudos. Por outro lado, é também uma segunda chance para o Estado cumprir o previsto na Constituição e garantir educação de qualidade para toda a população, conforme o previsto no artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, a autora apresenta exemplos de entidades do movimento social negro, como, por exemplo, a Frente Negra Brasileira, na década de 30 em São Paulo; o Teatro Experimental do Negro – TEN, na década de 50 no Rio de Janeiro e entidades contemporâneas, como o Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO e o Ceafro em Salvador/Bahia, e ainda o Núcleo de Estudos Negros em Florianópolis / Santa Catarina. Segundo a autora,

(...) essas organizações negras, além de denunciar o racismo, construíam estratégias com o objetivo de preencher as lacunas deixadas pelo Estado brasileiro em relação aos processos educativos escolares voltados para o segmento negro da população. (PIRES, 2006, p. 104).

Considerando o caráter dessa modalidade de ensino, a autora trata a EJA como um território estratégico que deve abarcar o conjunto de ações políticas, públicas e privadas, no intuito de atender a seu caráter constitutivo, ou seja:

(...) caráter de transformação da sociedade por meio de ações de inclusão social e garantia de igualdade de oportunidades para todos, possibilitando que os(as) historicamente excluídos(as) estejam presentes neste espaço-tempo de educação a que têm direito. (PIRES, 2006, p. 105).

A efetivação do artigo 26A da LDB passa necessariamente pelo reconhecimento dos sujeitos da EJA que são, em sua maioria, pobres e negros. A abordagem, tendo como fundamento a valorização e o protagonismo dos sujeitos, confronta de maneira direta a implementação da educação das relações étnico-raciais de forma rasteira e folclorizada.

(...) A construção de uma pedagogia anti-racista pressupõe que a fala do sujeito receba tratamento privilegiado e se constitua como um dos aspectos centrais para o desenvolvimento das atividades e construção de projetos para a EJA. (PIRES, 2006, p. 107).

Pires trata do projeto político-pedagógico e o currículo; o diagnóstico e a organização curricular; os projetos e planejamentos de aulas; o cotidiano em sala de aula; o tratamento das informações e a avaliação, todos estes elementos relacionados aos valores civilizatórios afro-brasileiros, de forma particular, a oralidade ao protagonismo dos sujeitos que compõem a educação de Jovens e Adultos, na perspectiva do trabalho coletivo, da valorização do saber e do universo destes estudantes. O trecho abaixo evidencia a oralidade como possibilidade de trabalho:

Potencializar a oralidade presente nos ambientes de EJA e, mais, nas atividades desenvolvidas por jovens e adultos(as) negros(as) em suas comunidades, bem como valorizar sua atuação em torno da fala representam ação político-pedagógica da educação anti-racista. Ao agregar a comunidade em torno da fala – preservação das tradições e mitos de matriz africana – os(as) estudantes negros(as) estão dizendo de seu pertencimento étnico e explicitando uma estratégia eficaz de leitura de mundo por esse viés. (PIRES, 2006, p. 112).

Para além de evidenciar o valor civilizatório da oralidade como ponto de partida, a concepção de Pires anuncia outros valores agregados como comunitarismo e memória, valores que já estão presentes no cotidiano dos/as educandos/as e precisam ser reconhecidos como herança afro-brasileira.

5.4.5 Licenciaturas

Este capítulo trata especificamente dos cursos que formam professores/as para todas as etapas e modalidades da educação. Esse campo se organiza de forma diferenciada quanto aos espaços e tempos e respeitando as particularidades de cada área do conhecimento. Nesse sentido, a preocupação de Rosana Batista Monteiro é articular o campo da *formação inicial em licenciaturas* ao esforço de construção da educação para as relações étnico-raciais.

Para além da *formação inicial*, a autora destaca a necessidade de revisão curricular no intuito de contemplar o artigo 26A da LDB, pois é na formação inicial que os/as futuros/as docentes se apropriarão dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica preocupada com a diversidade racial.

Para a autora, referindo-se ao Parecer que regulamenta a efetivação do artigo 26A da LDB, “o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam” (Parecer CNE/CP 3/2004). Dessa maneira, Monteiro pensa em seu texto como uma contribuição estratégica no campo da educação, como esforço de construção de uma nova pedagogia antirracista, e também como tarefa de todos(as) os(as) educadores/as, independentemente do seu pertencimento étnico-racial. (MONTEIRO, 2006, p. 122).

A autora destaca que, conforme o Parecer do CNE/CP 3/2004, as Instituições de Ensino Superior – IES devem:

Elaborar uma pedagogia anti-racista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação;
Responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferece, assim como de seu projeto institucional, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial;
Capacitar os/as profissionais da educação para, em seu fazer pedagógico, construir novas relações étnico-raciais; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico; lidar positivamente com a diversidade étnico-racial;
Capacitar os/as profissionais da educação a incluírem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais;
Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas aos objetivos anteriores;
Incluir as competências anteriormente apontadas nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente, e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES.

Pelo disposto, percebe-se que o Parecer estabelece de forma precisa o papel das IES no processo de implementação do artigo 26A. E sua atuação no sentido da revisão curricular, assim como na capacitação de seu quadro docente, na elaboração e distribuição de materiais

didáticos, provoca impactos diretos na abordagem que a Educação Básica terá na efetivação de uma educação das relações étnico-raciais.

Outra preocupação para a autora, na época da publicação do livro, eram as pesquisas e ações sobre relações étnico-raciais na formação de profissionais da educação. Conforme dados da pesquisa de Regina Paim Pinto (2002),” os(as) professores(as) não percebiam nenhuma. Neste quesito se verificou uma baixa produção.

Monteiro situa algumas pesquisas e ações acerca das relações étnico-raciais na formação inicial de professores. A autora parte da premissa de que os/as docentes são formados com base em uma educação eurocêntrica e que a formação específica quanto a educação para as relações étnico-raciais é de essencial importância no processo de constituição das novas gerações de educadores/as.

Considerando sua argumentação e partindo da realidade, pode-se inferir que, antes da sanção da Lei nº 10.639/03, grande parte dos/as educadores/as mais antigos/as não tiveram oportunidade de conhecer, refletir e debater as questões referentes à educação para relações étnico-raciais na academia. Para sanar esta lacuna que se apresenta conceitualmente e pode se ampliar para a dificuldade de percepção dos/as sujeitos da diversidade no espaço escolar, de forma especial as populações negra e indígena, faz-se indispensável a formação continuada.⁵⁵

A autora cita três pesquisas: 1) Regina Paim Pinto, em 1990, realizou uma pesquisa em cursos de nível médio, denominados após a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) Curso Normal; 2) pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) sobre Formação de Professores no Brasil (2002), no período entre 1990 e 1998; 3) pesquisa no diretório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes).

A primeira pesquisa identificou que os/as docentes não relacionavam suas disciplinas de atuação à necessidade de construção uma educação para as relações étnico-raciais. Também reconheceu um elemento que nesta dissertação tem ocupado tempo e reflexão: a necessidade de superação da lógica universalista. Moreira identifica que existe entre os cursos de formação uma concepção de “aluno abstrato”. Para nós, essa representação invisibiliza os

⁵⁵ Formação continuada que se apresenta num duplo movimento: como obrigação do Estado, comprometido com o cumprimento da função social da educação, e como responsabilidade do/a docente, que, ao assumir o magistério, adere ao esforço permanente de continuar lendo, prendendo, dialogando, na construção de si como pessoa, porém, com a responsabilidade da formação de gerações de crianças, jovens, adultos e idosos. Na perspectiva defendida por Paulo Freire, seres inacabados em constante processo. Neste âmbito, a responsabilidade não é dívida, mas multiplicada: cada agente, Estado e docente têm 100% da responsabilidade.

*sujeitos da diversidade*⁵⁶ e impossibilita o esforço de construção de uma educação para as relações étnico-raciais.

As duas últimas pesquisas observam a presença da questão racial articulada com a formação de professores/as, na década de 90. Ambas as pesquisas identificaram um baixo de pesquisas nos espaços citados. Esses dados podem ser relativizados, pois, após a sanção da Lei nº 10.639/03, muitas ações e pesquisas foram realizadas analisando o contexto de desigualdades sócio-raciais e sua relação com a educação.

A autora se preocupa ainda com a inserção das diretrizes nas instituições de ensino superior (IES), com a revisão da matriz curricular, e fecha o texto e sua relação nos princípios contidos no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004), que objetivam uma educação antirracista: A Consciência Política e Histórica da Diversidade; O Fortalecimento de Identidades e Direitos; Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações.

5.4.6 Educação Quilombola

Georgina Helena Lima Nunes localiza e historiciza a formação dos quilombos na África e no Brasil. Reconhece sua função no passado e seu lugar no presente como permanência do movimento de resistência da população negra e, nesta perspectiva, constrói sua contemporaneidade como um elemento pedagógico. Nas palavras de Nunes:

O tempo presente – o quilombo contemporâneo – é um momento histórico com um olhar no passado – o aquilombamento de escravizados(as) – e é neste trânsito

⁵⁶ O conceito de *sujeitos da diversidade* nos impõe o problema conceitual da categoria *diversidade*. Conforme Gomes (2007), a *diversidade* nos constitui enquanto seres humanos. Esta é uma característica de toda a humanidade e não somente de determinados sujeitos, representados e tratados desigualmente na sociedade. Por outro lado, a diversidade é uma construção política, uma categoria desenvolvida para o embate político. Nesse contexto, italianos ou alemães, por exemplo, não estão representados numa secretaria específica, porque são considerados no campo da normalidade. Já os *sujeitos da diversidade* (negros, indígenas, população LGBT) são sujeitos concretos que reivindicam direitos concretos. Por isso, não basta assumir a diversidade como elemento constitutivo da humanidade, pois, se todos somos diversos, não existe necessidade de políticas públicas afirmativas. Este debate expõe a fragilidade da categoria em questão, pois não explicita a hierarquia interna presente no campo da diversidade. Porém, neste momento histórico, a categoria diversidade ainda se constitui em importante instrumento político para os debates acerca da construção da equidade sócio-racial, e é nesse sentido que é adotada neste trabalho de pesquisa.

temporal (passado, presente, futuro) que a cultura africana ao ser retomada ser ressignificada, se redimensiona, na conformidade de um tempo que não é do “cosmos”, é da existência de crianças e jovens alijadas de um saber que os projete, segundo os seus desejos, a um futuro idealizado. (NUNES, 2006, p. 153).

A concepção da autora tem forte relação com a perspectiva da educação histórica. Aqui a história se apresenta como circularidade, como fazer contínuo, em que passado, presente e perspectivas de futuro se encontram e dialogam. O tempo passado não está engessado, encoberto e esquecido. Está em relação com o presente, por meio da memória da comunidade e dos valores que, interiorizados pelo coletivo, tecem os movimentos da história. Passado que permanece pelas diferentes manifestações da desigualdade sócio-racial, na luta por titulação das terras, na defesa da territorialidade.

Nessa modalidade de educação:

(...) entender o lugar como componente pedagógico, onde o conteúdo não está nos livros que trazem, por vezes, o registro da história dos quilombos em versões mal contadas, imprimindo no papel uma ordem de palavras que se tornam visíveis apenas através da tinta. A história dos quilombos tem de estar impressa – visível – não apenas nos livros, mas em todos os lugares da escola de forma a marcar o coração de quem está a se educar com ternura e comprometimento e, desta vez, não mais com marcas de dor. (NUNES, 2006, p. 147).

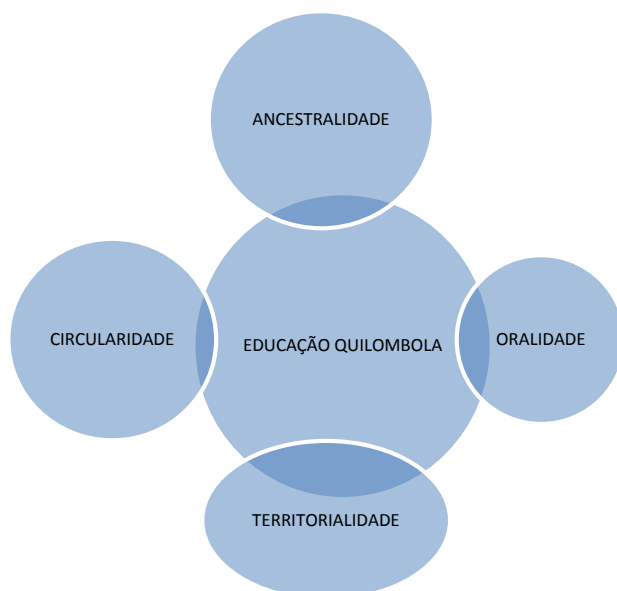
Aqui o território se impõe como um forte valor civilizatório, como possibilidade de construção de novas perspectivas de futuro, como elemento de identidade.

Nunes preocupa-se com a educação quilombola em diálogo com as relações étnico-raciais, com as reflexões e práticas; com o campo das reflexões que serão habitados por sujeitos históricos e suas experiências. *O lugar da educação e a educação no lugar*, como possibilidade de leitura sobre os quilombos; lugar repleto de conhecimentos, história e memórias; lugar que representa o regional e o nacional no processo de resistência da população negra na construção do Brasil.

A autora adverte que a Educação Quilombola não se remete a uma escola isolada, mas parte da estrutura educacional brasileira. Nesse sentido, seus sujeitos têm direito a uma educação emancipatória, mas que os insira na sociedade contemporânea, não de forma subalterna, mas empoderados por sua identidade, conhecimentos, valorizados em sua diferença e respeitados em suas especificidades.

Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico atua como eixo articulador dos tempos e da territorialidade quilombola, mas também dos tempos, concepções e valores da escola como direito a todos/as. Esta escola, porém, precisa superar seu movimento de silenciar a oralidade, a cultura e as diferentes expressões que emanam da diversidade.

A Educação Quilombola pode confrontar a práxis eurocêntrica e a forma escolar enquanto estrutura do sistema escolar, como forma única de organização da sociedade para a construção e socialização do conhecimento.

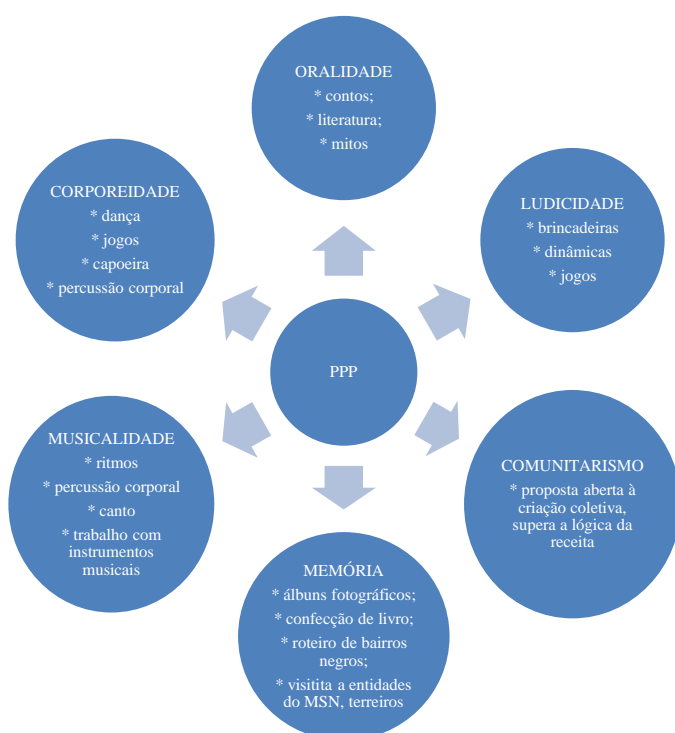


QUADRO 19 – EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS
FONTE: Síntese da autora (2014)

A autora estabelece o campo da ação e neste espaço localizamos os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, conforme o Quadro 18, não como proposta de efetivação do artigo 26A da LDB no futuro, mas como experiência presente nos corpos, no território, no trabalho, na educação que se realizado coletivamente.

5.4.7 Sugestões e ações

As orientações dadas pelas autoras de cada capítulo foram complementadas por um capítulo final em que todas elas apresentam sugestões específicas para o trabalho em sala de aula, buscando uma interlocução com os/as professores/as, o que dialoga com a categoria de produção de espaços de diálogo. Esse capítulo está subdividido pelas modalidades que constituem os capítulos anteriores. A análise do material possibilitou a identificação dois fios condutores, os quais estruturam as discussões que permeiam a obra e marcam as sugestões de atividades. A análise indica que as sugestões e ações foram tomadas coletivamente e articuladas ao Projeto Político Pedagógico como eixo organizador. Na figura a seguir pode-se identificar esse esforço.



QUADRO 20 – PPP E VALORES CIVILIZATÓRIOS COMO FIOS CONDUTORES DAS ORIENTAÇÕES
FONTE: Síntese da autora (2014)

Articulados dessa maneira, eles devem ser entendido como parte da estrutura que organiza a vida escolar, por dentro dos tempos e espaços, contudo, subversivo na proposta de

superação da forma escolar como expressão do eurocentrismo, do princípio do universalismo e do mito da democracia racial. Nesse sentido, tanto o PPP quanto os valores civilizatórios amarram a proposta de uma educação das relações étnico-raciais, porém, sem engessar o debate quanto à utilização das atividades.

Para além das atividades práticas, as modalidades apresentam sugestões de livros, músicas, poemas e filmes. Apresentam também uma bibliografia comentada, que abre as possibilidades da formação permanente no cotidiano dos/as profissionais da educação.

Nesse capítulo, o esforço de construção de espaços de diálogo está marcadamente presente. Todas as autoras se preocuparam em explicitar que as propostas não cumpriram a função de receita ou fórmula. A construção dos textos perseguiu o diálogo da fundamentação conceitual, juntamente com a valorização da prática pedagógica dos/as docentes.

5.5 ACESSO DIGITAL

Essas considerações estão relacionadas com a disponibilidade, distribuição, apresentação da obra ao público-alvo (docentes) e à articulação entre as diferentes secretarias e departamentos dentro do MEC. Para realização dessa pesquisa foram criadas algumas categorias analíticas no intuito de melhor examinar o contexto de produção, abarcando as características gerais de conteúdo e forma. Nesse sentido, a categoria *acesso digital*, como já citado anteriormente, busca verificar as condições de circulação e apropriação dos materiais pelos/as professores/as. Considera-se aqui tanto a forma e lugar de disponibilização dos materiais, quanto sua articulação a projetos de formação, bem como as questões formais de linguagem escrita e visual. Ressalta-se a importância da circulação e apropriação por professores de diferentes níveis de formação e de conhecimento sobre o tema das Relações Étnico-raciais.

Nessa perspectiva, abordou-se o *Glossário de Termos e Expressões Anti-Racistas*, uma seleção de termos e conceitos fundamentais para formação de docentes para a educação das relações étnico-raciais. Nesse capítulo, identifica-se facilmente a presença da preocupação com a desconstrução de estereótipos e paralelamente a busca da coerência epistemológica, no sentido de qualificar o/a leitor/a para esse processo de construção coletiva.

A relevância da crítica está na qualidade presente no material analisado e na dúvida quanto ao acesso a esta e outras obras, por parte dos profissionais da educação. Alguns aspectos podem ser questionados e problematizados:

- Um primeiro questionamento é referente à distribuição do material às redes de ensino: além de ser disponibilizado na página web do MEC, o material foi fisicamente distribuído? Para quem, ou quais instituições? Trata-se de uma questão relevante, uma vez que uma parte significativa das escolas públicas do país ainda não tem acesso às redes – ou tem acessos precários –, o que dificulta a consulta e leitura às publicações disponíveis.
- Existiu um trabalho de apresentação do material para o público alvo (docentes)? Quais instituições receberam a obra? Caso as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação tenham sido contempladas, estes gestores repassaram a produção para as escolas?
- O material foi elaborado pela SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Em que medida a Secretaria dialogou com as diferentes secretarias que constituem o MEC? Considerando-se que o material foi pensado de forma a contemplar as diferentes modalidades, em que medida as demais secretarias legitimaram a produção da SECAD, apresentando-a, dando visibilidade e divulgação à obra em foco?
- Como foram tratadas as especificidades de forma a aproximar a produção realizada em âmbito acadêmico para o chão da escola, onde docentes das variadas áreas do conhecimento demandam por material com essas características?

Essas questões permitem projetar novos debates sobre as formas de produção e divulgação de materiais institucionais que se destinam às escolas, aos professores e mesmo aos alunos, com vistas a transformar relações.

5.6 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA OBRA ANALISADA

Apesar de algumas questões e limites apontados na obra analisada, buscou-se nesta pesquisa as contribuições e identificação de elementos que podem colaborar para a efetivação de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, movimento fundamentado na implementação do artigo 26A da LDB, modificado pela Lei 10.639/03. A produção do material como um suporte teórico para os professores pode ser considerada um avanço no movimento que permite a construção de um elo entre conhecimento do passado e as novas

possibilidades de compreensão do presente com vistas à construção de novas perspectivas históricas (RÜSEN, 2010).

Nesse contexto, podem ser destacadas as seguintes características que correspondem a avanços nos debates acerca das relações étnico-raciais e na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais:

- A obra desperta para a necessidade de fundamentação teórica acerca da história africana, afro-brasileira e indígena, como possibilidade de reorientação da história nacional e construção de uma identidade positiva para os povos indígenas e afrodescendentes. Nesse âmbito, relaciona-se com a categoria desconstrução de estereótipo, já que estes alimentam preconceitos que por sua vez se materializam na discriminação propriamente dita.

- Apresenta resultados de pesquisas de diferentes instituições (IBGE, PNAD, FPA – Fundação Perseu Abramos) que consideram as desigualdades no Brasil não somente como sociais, mas decorrentes do processo histórico fundamentado na escravidão criminosa e na exclusão das populações indígenas e afrodescendentes, desta maneira, compreende as desigualdades como construções sócio-raciais.

- Considera a LDB como uma construção histórica, fortemente marcada pela participação de Movimentos Sociais pela educação, buscando a garantia da pluralidade de direitos de diferentes sujeitos sociais.

- Concebe o Projeto Político Pedagógico – PPP como eixo articulador da efetivação do artigo 26A da LDB, alterado pelas Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, aponta-o como possibilidade de superação da concepção de que somente os grupos citados nas Leis (10.639/03 e 11.645/08) se beneficiam com o trabalho acerca da educação das questões étnico-raciais.

- Considera o trabalho acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e a construção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais como tarefa coletiva.

- Demonstra preocupação com o desenvolvimento de um tratamento pedagógico para a diversidade étnico-racial (PETRONILHA, 2004; GOMES, 2005; CAVALLEIRO, 2006). A construção desta pedagogia dialoga diretamente com a coerência epistemológica, na medida em que sua efetivação pode desestabilizar a forma escolar como expressão do eurocentrismo.

- Possibilita fundamentação teórica acerca das diferentes modalidades de ensino, além de oferecer informações que podem contribuir para o movimento de formação e

“sensibilização” para o trato pedagógico das relações étnico-raciais. Nesse âmbito, vincula-se à formação política, no contexto de tensão e desapropriação dos conhecimentos e do próprio trabalho, assim a formação política pode reaproximar as esferas políticas e pedagógicas na construção de uma educação emancipatória e na desconstrução do processo de alienação dos/as trabalhadores/as da educação.

Portanto, ao finalizar, destaca-se que o estudo realizado, que aqui se identificou como de natureza exploratória, evidenciou possibilidades para examinar materiais dessa natureza – produzidos em ações do estado, destinados aos professores como formação continuada e dirigidos a uma temática específica, as relações étnico-raciais – para verificar o grau de contribuição que podem dar a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, de forma articulada ao desenvolvimento da consciência histórica.

Particularmente, no caso de professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, esta é uma tarefa relevante, pois, como destacado por Schmidt e Garcia, com apoio nas conceituações de Rüsen:

(...) a consciência histórica relaciona ‘ser’ (identidade) e ‘dever’ (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 301).

Assim, os materiais poderão ser pensados na direção de uma dimensão temporal à realidade em que os professores se encontram. Podem, também, fornecer elementos de orientação que podem guiar a ação, intencionalmente, para um horizonte de compreensão dos seus alunos quanto à problemática da constituição da população brasileira e às necessidades urgentes quanto ao desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais. E a consciência histórica poderá ser um instrumento conceitual adequado para a discussão de tais questões.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

SOU NEGRO(A)

Solano Trindade

*Sou Negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos tambores atabaques, gonguês e
agogôs
Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço plantaram cana pro senhor do
engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu.
Depois meu avô brigou como um danado nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso
Mesmo vovó não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês
ela se destacou
Na minh'alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação...*

Considerando o objetivo geral, esta pesquisa analisou a potencialidade dos materiais didáticos institucionais, produzidos em decorrência das políticas públicas federais nas duas últimas décadas, enquanto materiais para a formação continuada de professores, para orientar as práticas escolares na direção de uma Educação para as Relações Étnico-raciais no Brasil.

Nessa perspectiva, no capítulo 3, tratei das ações do Estado na direção de uma educação para as relações étnico-raciais, considerando a pressão histórica exercida pelo movimento social negro sobre o Estado, que resultou na sanção de legislação específica em vários municípios e também no estado da Bahia, e ainda na apresentação de nove projetos de lei no âmbito federal, acerca da educação para as relações étnico-raciais, no decorrer das décadas de 70, 80 e 90. Destaquei, aqui, a modificação do artigo 26A da LDB, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo escolar, obrigatoriedade instituída pela Lei 10.639/03.

Esse movimento alavancou a produção de diversos materiais didáticos, inclusive no âmbito estatal, esfera em que se situa esta pesquisa: materiais produzidos pelo ministério da educação para orientar professores na direção de uma educação para as relações étnico-raciais.

A trajetória de produção institucional dos materiais didáticos direcionados à formação de docentes na direção de uma educação para as relações étnico-raciais indica um considerável investimento na publicação de materiais didáticos para a formação docente, com 1.223.900 exemplares distribuídos no período de 2004 a 2008. Neste período foram publicadas as obras *Superando o Racismo na Escola* (2005); *Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03* (2005) e *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006).

Na presente pesquisa abordei os materiais produzidos no período de 2003 a 2013, constatando a existência de materiais didáticos para a formação docente acerca da educação para as relações étnico-raciais, organizados tanto em temas específicos quanto em orientações para práticas escolares e de ensino. Neste âmbito, reafirmei a importância e o papel que se atribui aos materiais didáticos, como suporte ou como orientação à implementação de políticas, programas ou projetos no âmbito educacional, assim como reiterei a responsabilidade institucional na produção dos referidos materiais.

A análise foi empreendida de forma extensiva em todos os materiais citados e aprofundada na obra *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Este trabalho possibilitou o mapeamento do site, assim como a criação de categorias fundamentadas nos materiais disponíveis na página web do MEC. Os dados coletados foram organizados em planilhas, tabulados e sistematizados em gráficos que possibilitaram a visualização das análises realizadas.

Nessa perspectiva, e considerando o número total de 49 obras, verificou-se uma curva crescente que atinge seu ápice no ano de 2007, com 12 publicações. Este é um contexto geral de publicações que contempla todas as Secretarias citadas, porém, destaca-se a centralização de publicações na SECADI, que conta com 42 obras publicadas, número que perfaz 86% de todas as obras publicadas.

No Gráfico 3, que destaca o foco central das obras, observou-se maior predominância de publicações acerca das Relações Étnico-Raciais, focando Negros com 17 obras, assim como preponderam 43 publicações classificadas como temas específicos voltadas para temas específicos, em comparação a 6 obras destinadas a orientações para prática

escolares e de ensino. As obras tipificadas como temas específicos contemplam uma ampla formação acerca da educação para as relações étnico-raciais, leitura extensa e não direcionada diretamente ao cotidiano escolar. As orientações para práticas escolares e de ensino, por outro lado, dialogam diretamente com o universo escolar, suas possibilidades e limites. Portanto trazem fundamentação teórica para o trabalho docente.

Observei também a produção de obras relacionadas às relações étnico-raciais indígenas, no total de 7 obras, porém, todas publicadas antes de 2008, ano da sanção da Lei nº 11.645/08, que ampliou a obrigatoriedade do ensino, para além da história e cultura africana e afro-brasileira, para o trabalho com a história e cultura dos diferentes povos indígenas.

Na categoria *acesso digital*, observei a disponibilidade da maior parte do material abordado. O gráfico 6 indica que, das 49 obras citadas no site do MEC, 34 estavam em condição de acesso no período da pesquisa (2012-2013), ou seja, *disponíveis* à leitura; apesar de citadas, 15 estão *indisponíveis*, o que corresponde a 69% e 31%, respectivamente, das obras mencionadas.

Para além das conclusões observáveis pelos dados estatísticos, a categoria *acesso digital* possibilita outras reflexões e considerações:

1) A existência de dois espaços distintos: um virtual, que precisa ser mantido em condições de uso, e outro real, constituído pelo espaço escolar e seus sujeitos. Ao produzir obras para esse leito específico, o/a professor/a, é preciso considerar as características do seu trabalho (o magistério), seu espaço tempo (sala de aula, hora-aula, jornadas múltiplas de trabalho) e os sujeitos com quem se relaciona (educandos/as – família – outros/as profissionais da educação).

2) As obras analisadas foram examinadas quanto à categoria *construção de espaços de diálogos* que busca a constituição de um conhecimento crítico e o protagonismo do/a leitor/a neste processo. Nesse sentido, as obras apresentam espaços de diálogos, reflexões e perguntas em aberto que cumprem a função de relacionar o conhecimento teórico com a realidade do cotidiano escolar. Observei, porém, que faltam espaços de diálogo que liguem os/as profissionais da educação que vivenciam a realidade da escola às secretarias municipais, estaduais e ao próprio MEC – institucionalmente responsáveis pela proposição e articulação de políticas e ações educativas.

A análise da obra *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* indicou que, apesar de historicamente datada, a produção continua atual e necessária à formação docente para a educação das relações étnico-raciais. A obra situa politicamente a

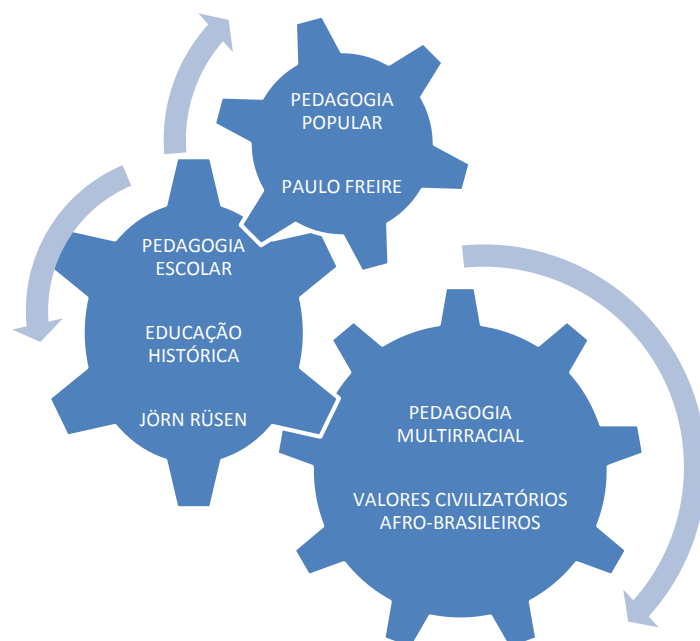
educação, considerando o processo de constituição da LDB como resultado da pressão e participação popular; compreende o Projeto Político Pedagógico como eixo articulador do trabalho coletivo docente e apresenta os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros como possibilidade de superação da lógica folclorizada com que o artigo 26A da LDB tem sido tratado.

O aprofundamento da investigação na obra citada foi fundamentado na utilização de categorias analíticas, obtidas pela exploração extensiva no conjunto dos materiais disponíveis na página web do MEC. De forma geral, a obra foi estruturada com base na categoria *desconstrução de estereótipos*, tanto na constituição histórica das modalidades como na edificação da educação para as relações étnico-raciais.

Além de presente na obra como instrumento analítico, a categoria *desconstrução de estereótipos* pode se desdobrar para a realidade dos sujeitos docentes e sua relação com o espaço escolar. Ou seja, apreendida pelos/as docentes no material como consequência do processo formativo, pode contribuir com o desenvolvimento da capacidade de historicizar criticamente as relações sociais, produzindo/estimulando um movimento de desconstrução de estereótipos e de desnaturalização das desigualdades ligadas à questão racial.

Tomando o contexto geral, a produção das obras abordadas se revela como resultado de um processo histórico, contemplado pela resistência no passado da população negra à escravidão criminosa; à resistência contemporânea às desigualdades sócio-raciais e à discriminação; à pressão do movimento social na condição de sujeito coletivo na pressão pela construção do direito à diferença que resultou em outro cenário político em que as políticas afirmativas são referência fundamental.

Ao concluir a dissertação, quero defender a possibilidade de construir uma educação para as relações étnico-raciais pela interseção de três elementos conceituais: valores civilizatórios afro-brasileiros, consciência crítica e consciência histórica. Cada uma delas tem origem em determinado campo teórico, como se procurou representar no gráfico seguinte.



QUADRO 21 – DIÁLOGOS
FONTE: Síntese da autora (2014)

Esta proposta se ancora na possibilidade apontada por Schmidt e Garcia (2006) de criar uma inter-relação entre o pensamento de Freire e de Rüsen, no contexto do ensino da disciplina de história. Essa construção está presente em publicação do volume IV dos Cadernos Paulo Freire (2006) e se originou das análises no âmbito do Projeto Recriando Histórias.

Para as autoras, a consciência crítica é concebida por Freire como superação de formas de consciência anteriores, ou seja, formas nas quais o sujeito concebe a realidade de forma ingênua. Freire (1987) classificou essas formas presentes no processo de desenvolvimento consciência em três momentos: semi-transitiva; transitiva-ingênua e crítica.

Em Rüsen também está presente a concepção de que o desenvolvimento da consciência histórica é um processo que admite três formas ou tipos: consciência tradicional; exemplar; crítica e genética. Conforme as autoras, a *consciência crítico-genética* apresenta-se como a forma na qual o sujeito pode superar as concepções ingênuas da realidade e de sua relação com esta realidade.

Tanto a produção de Freire quanto a de Rüsen estão fundamentadas no horizonte de humanização e esta *condição ontológica*, como diria Freire, é constituída intrinsecamente pela emancipação. Constituídas desta maneira, entendo que tanto a consciência crítica, de Freire, quanto a consciência crítico-genética, de Rüsen, dialogam com proposta de uma educação para relações étnico-raciais baseada nos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Esta pesquisa evidencia que no campo da teoria a perspectiva do diálogo existe e pode construir novas experiências, conhecimentos e novos sentidos históricos. Sua realização, porém, exige a crítica e reflexão acerca do *eurocentrismo*, que tem na *forma escolar* um instrumento de perpetuação; da lógica do *universalismo* e do *mito da democracia racial*, construções sócio-históricas que ganham materialidade e operam as relações sociais.

Considerando a lacuna nas pesquisas quanto à articulação da educação das relações étnico-raciais com os materiais didáticos produzidos no âmbito do Estado brasileiro, conclui-se também que as categorias analíticas utilizadas poderão ser tomadas como instrumentos de trabalho por pesquisadores/as que se interessam pelo foco da pesquisa, colocando-se, então, como desafios e possibilidades de pesquisas futuras a utilização e o aperfeiçoamento dessas categorias.

A quantidade, diversidade e disponibilidade de um número tão expressivo de materiais coloca, em meu horizonte, a possibilidade e a necessidade de aprofundar as análises em um número maior de materiais, para além da obra aqui examinada nos limites desta dissertação.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. C. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ARAÚJO, D. C. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

BENEDICTO, R. M. Prefácio. In: MOORE, C. **O marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão**. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquidade no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquidade e branqueamento no Brasil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRANDÃO, A. P. **Saberes e fazeres: modos de interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 3 v.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>.
Acesso em: 10 nov. 2010.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação (Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva). Conselho Pleno. Brasília, DF, n. 3, 2004.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, DF, n. 1, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03. Brasília, DF, 2008.

CASTELLS, M. *Le pouvoir de l'identité*. Paris: Fayard, 1999.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

CHAUÍ, M. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

COSNER, K. *Affirmative action in higher education: lessons and directions from the Supreme Court*.

Disponível em:

<<http://www.repository.law.indiana.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1806&context=ilj>>.

Acesso em: 10 nov. 2014.

CUNHA JR., H. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afro-brasileiros. In: LIMA, Ivan Costa et alii (Orgs.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1999.

CRUZ, M. S. C. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DAMATTA, R. Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira. In: _____. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

_____. **O que faz o Brasil, Brasil?**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DEBRUM, M. A identidade nacional brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 39-49, jan./abr. 1990.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141990000100004>>.

Acesso em: 10 nov. 2014.

ECO, U. **O nome da rosa**. Lisboa: Difel, 1980.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FONSECA, M. V. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FONSECA JÚNIOR, E. **Sambaquis & quilombos no litoral fluminense**. Rio das Ostras: Gráfica e Policromia Iriry, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOÉ, N. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica. **Educar em Revista, Curitiba**, n. 47, p. 175-228, jan./mar. 2013.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente. In: FONSECA, S. G.; JÚNIOR, D. G. (Orgs.). **Perspectivas do ensino de história**: ensino, cidadania e consciência histórica. Universidade Federal de Uberlândia: EDUFU, 2010, p. 361-371.

_____. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil**: um balanço de teses e dissertações (1981-1998). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, USP, São Paulo, 2001.

GATINHO, A. A. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GUATTARI, F. Da produção da subjetividade. In: PARENTE, A (Org.). **Imagem-máquina**. Rio de Janeiro: 34, 1993.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GENTILI, P.; CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M.; BUSSON, S. **Educação e população afrodescendente no Brasil**: avanços, desafios e perspectivas. Madrid: Fundación Carolina, CeALCI, 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER R. (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

_____. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GRUPIONI, L. D. B. Educação em contexto de diversidade étnica: os povos no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira; BARROS, Graciele Maria Nascimento (Orgs.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

GRUSKY, D. **Social stratification: class, race, and gender in sociological perspective**. Boulder: Westview Press, 1994.

HADDAD, F.; SANTOS, E. Introdução. In: BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasil: MEC, SECADI, 2009.

IBGE. Censo demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

JESUS, R. E.; MIRANDA, S. A. O processo de institucionalização da Lei 10.639/03. In: GOMES, N. L. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2011.

KING, J. E. A passagem média revisada: a educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Orgs.). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

LEITE, A. F. P. A forma escolar e a produção das disciplinas escolares como objeto de investigação sócio-histórica. **Escritos sobre Educação**, Ibirité, v. 4, n. 2, p. 12-22, dez. 2005.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e prática**. Tradução: Maria João Reis. Lisboa: Instituto PIAGET, 2005.

LOPES, T. A. **Professoras negras e o combate ao racismo na escola: um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

LOPES, V. P. Raça, classe e ação afirmativa nos EUA e no Brasil. **Intersecções**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 67-88, jul. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MONTEIRO, R. B. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal São Carlos, São Carlos, 2010.

MOORE, C. **O marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão**. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenefro, 2010.

MUNANGA, K. Algumas Considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: RAMOS, M. N.; BARROS, G. M. N. (Orgs.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NUNES, G. H. L. Educação quilombola. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

OLIVEIRA, M. A. J. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.

OLIVEIRA, T. A. D. **A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação Histórica e a formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PAIXÃO, M. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Orgs.). **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2006.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido de Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, L. C. P.; ARAÚJO, D. C. Política educacional e a lei 10.639/03. In: COSTA, H.; SILVA, P. V. B. (Orgs.). **África da e pela diáspora**: pontos para a educação das A258 relações étnico-raciais. Curitiba, PR: NEAB-UFPR, 2013.

ROCKWELL, E. *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela*. In: ROCKWELL, E. (Coord.). **La escuela cotidiana**. 2. reimpr. México: D.F. Fondo de Cultura Económica, 1997.

ROMÃO, J. Educação, instrução e alfabetização no teatro experimental do negro. In: _____. **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROSEMBERG, F.; ANDRADE, L. F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, n. 31, p. 419-437, jul./dez. 2008.

RÜSEN, J. Jörn Rüsen e o ensino da história. SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). Curitiba; Editora da UFPR, 2010.

SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2005.

SAFFIOTI, H. I. B. Gênero e patriarcado: violência contra mulheres. In: VENTURI, G.; RECAMAN, M.; OLIVEIRA, S. (Orgs.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1994.

SCHMIDT, M. A. M. S. A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. **Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica** Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Divulgando um projeto político-pedagógico: o significado do Jornal “Escola Aberta” (Curitiba, 1984-1988). **Revista HISTEDBR On-line**, n. 31, p. 167-182, 2008.

_____. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES**, v. 67, p. 297-308, 2005.
Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003>>.
Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Consciência histórica e crítica em aulas de História. **Cadernos Paulo Freire**. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006. v. IV.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. B. **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, P. V. B.; COSTA, H. (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. 2. ed. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2010.

SILVA, P. V. B. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 110-129, jan./abr. 2012.

SILVA JÚNIOR, H. Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.

SILVA JUNIOR, H. **Anti-racismo**. Coletânea de Leis Brasileiras: federais, Estaduais e Municipais. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

SOARES, Lucilene Aparecida. **Construir a diversidade brincando**: como os jogos podem contribuir no debate étnico-racial no espaço escolar. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

TEIXEIRA, M. A. S. B. **Resgatando a minha bisavó**: discriminação racial e resistência na voz dos trabalhadores negros. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

TELLES, E. E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

TRINDADE, A. L. Dialogando com desafios. In: NUNES, A. E. S. S.; OLIVEIRA, E. V. (Orgs.). **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

VAN DIJK, T. A. El discurso como interacción social. **Estudios del discurso**: introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa, 2000. v. 2.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, n. 39, v. 13, set./dez. 2008.

VIEIRA, E. P. P; CHAVES, S. N. **O humano, seus direitos e o discurso biológico moderno**.

Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p264.pdf>>.
Acesso em: 5 set. 2014.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria de forma escolar.
Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WALSH, F. **Fortalecendo a resiliência familiar**. São Paulo: Roca, 2005.

APÊNDICE

Obras localizadas no site do MEC

Tabela 1 – Mapeamento Geral

CONDIÇÕES DE ACESSO	FOCO CENTRAL	TIPO DE MATERIAL
DISPONÍVEL *	DIREITOS HUMANOS	Temas Específicos
DISPONÍVEL	DIVERSIDADE GERAL	Orientações para práticas escolares e de ensino
Disponível	Diversidade Geral	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais – Negros	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais – Negros	Temas Específicos
Disponível	Diversidade Geral	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais – Negros	Temas Específicos
Indisponível	Relações Étnico-Raciais – Negros	Temas Específicos
Indisponível	Relações Étnico-Raciais – Negros	Temas Específicos
Indisponível	Relações Étnico-Raciais – Negros	Temas Específicos
Indisponível	Relações Étnico-Raciais – Negros	Temas Específicos
Indisponível	Relações Étnico-Raciais – Negros	Temas Específicos
Indisponível	Relações Étnico-Raciais – Negros	Temas Específicos
Indisponível	Relações Étnico-Raciais – Negros	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais + Políticas Afirmativas	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais + Políticas Afirmativas	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais – Negros	Temas Específicos
Disponível	Diversidade Geral	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais – Negros	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais – Negros	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais – Indígenas	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais – Indígenas	Temas Específicos
Indisponível	Relações Étnico-Raciais – Indígenas	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais – Indígenas	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais – Indígenas	Orientações para práticas escolares e de ensino
Disponível	Diversidade Geral	Temas Específicos
Disponível	Diversidade Geral	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais – Indígenas	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais + Políticas Afirmativas	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais + Políticas Afirmativas	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais – Indígenas	Temas Específicos
Disponível	Relações Étnico-Raciais + Políticas	Orientações para práticas escolares e

	Afirmativas	de ensino
Disponível	Relações Étnico-Raciais + Políticas Afirmativas	Orientações para práticas escolares e de ensino
Indisponível	Diversidade Geral	Temas Específicos
Indisponível	Relações Étnico-Raciais – Negros	Temas Específicos
Indisponível	Relações Étnico-Raciais – Negros	Temas Específicos
Indisponível	Relações Étnico-Raciais – Negros	Temas Específicos
Indisponível	Relações Étnico-Raciais + Políticas Afirmativas	Orientações para práticas escolares e de ensino
Indisponível	Relações Étnico-Raciais + Políticas Afirmativas	Orientações para práticas escolares e de ensino
Disponível	Relações Étnico-Raciais - Negros, Gênero e LGBT	Temas Específicos
Disponível	Diversidade Geral	Temas Específicos
Disponível	Diversidade - Direitos Humanos	Temas Específicos
Disponível	Diversidade Geral	Temas Específicos
Disponível	Diversidade - Direitos Humanos	Temas Específicos
Disponível	Diversidade - Direitos Humanos	Temas Específicos
Disponível	Diversidade - Direitos Humanos	Temas Específicos
Disponível	Diversidade - Direitos Humanos	Temas Específicos
Disponível	Diversidade - Direitos Humanos	Temas Específicos

Tabela 2 – Mapeamento Especificado

TÍTULO	LOCAL (SIGLA)	ANO PUBLICAÇÃO	FOCO CENTRAL	TIPO DE MATERIAL
Caderno 2 - Conselho Escolar e Direitos Humanos	SEB - Conselhos Escolares	2004	DIVERSIDADE GERAL	Temas Específicos
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica	SEB	2013	DIVERSIDADE GERAL	Orientações para práticas escolares e de ensino
Diversidade e Currículo	SEB - EF	2007	Diversidade Geral	Temas Específicos
Educação Infantil e Práticas Promotoras da Igualdade Racial	SEB - EI	2012	Relações Étnico-Raciais - Negros	Temas Específicos
Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais	SEB - EI	2012	Relações Étnico-Raciais - Negros	Temas Específicos
Revista Criança, ed. 41	SEB - Periódicos	2006	Diversidade Geral	Temas Específicos
Revista Criança, ed. 42	SEB - Periódicos	2006	Relações Étnico-Raciais - Negros	Temas Específicos
História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África	SECADI	2010	Relações Étnico-Raciais - Negros	Temas Específicos

História geral da África, II: África antiga	SECADI	2010	Relações Étnico-Raciais - Negros	Temas Específicos
História geral da África, III: África do século VII ao XI	SECADI	2010	Relações Étnico-Raciais - Negros	Temas Específicos
História geral da África, IV: África do século XII ao XVI	SECADI	2010	Relações Étnico-Raciais - Negros	Temas Específicos
História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII	SECADI	2010	Relações Étnico-Raciais - Negros	Temas Específicos
História geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880	SECADI	2010	Relações Étnico-Raciais - Negros	Temas Específicos
História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935	SECADI	2010	Relações Étnico-Raciais - Negros	Temas Específicos
História geral da África, VIII: África desde 1935	SECADI	2010	Relações Étnico-Raciais - Negros	Temas Específicos
Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03	SECADI - Educação para Todos	2005	Relações Étnico-Raciais + Políticas Afirmativas	Temas Específicos
Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas	SECADI - Educação para Todos	2007	Relações Étnico-Raciais + Políticas Afirmativas	Temas Específicos
História da Educação do Negro e outras histórias	SECADI - Educação para Todos	2005	Relações Étnico-Raciais - Negros	Temas Específicos
Educação como exercício de diversidade	SECADI - Educação para Todos	2005	Diversidade Geral	Temas Específicos
Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola	SECADI - Educação para Todos	2005	Relações Étnico-Raciais - Negros	Temas Específicos
Dimensões da Inclusão no Ensino Médio	SECADI - Educação para Todos	2006	Relações Étnico-Raciais - Negros	Temas Específicos
Formação de Professores Indígenas	SECADI - Educação para Todos	2006	Relações Étnico-Raciais - Indígenas	Temas Específicos
O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje	SECADI - Educação para Todos	2006	Relações Étnico-Raciais - Indígenas	Temas Específicos
A Presença Indígena na Formação do Brasil	SECADI - Educação para Todos	2006	Relações Étnico-Raciais - Indígenas	Temas Específicos
Povos Indígenas e a Lei dos "Branços": o direito à diferença	SECADI - Educação para Todos	2006	Relações Étnico-Raciais - Indígenas	Temas Específicos

Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem	SECADI - Educação para Todos	2006	Relações Étnico-Raciais - Indígenas	Orientações para práticas escolares e de ensino
Educação na diversidade: como indicar as diferenças?	SECADI - Educação para Todos	2006	Diversidade Geral	Temas Específicos
Juventudes: outros olhares sobre a diversidade	SECADI - Educação para Todos	2007	Diversidade Geral	Temas Específicos
Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe	SECADI - Educação para Todos	2007	Relações Étnico-Raciais - Indígenas	Temas Específicos
O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista	SECADI - Educação para Todos	2007	Relações Étnico-Raciais + Políticas Afirmativas	Temas Específicos
Acesso e Permanência da população negra no ensino superior	SECADI - Educação para Todos	2007	Relações Étnico-Raciais + Políticas Afirmativas	Temas Específicos
Educação Escolar Indígena: diversidade sócio cultural indígena ressignificando a escola	SECADI - Cadernos Temáticos	2007	Relações Étnico-Raciais - Indígenas	Temas Específicos
Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03	SECADI - Diversidade Étnico-Racial	2008	Relações Étnico-Raciais + Políticas Afirmativas	Orientações para práticas escolares e de ensino
PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS diretrizes curriculares nacionais para EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	SECADI - Diversidade Étnico-Racial	2009	Relações Étnico-Raciais + Políticas Afirmativas	Orientações para práticas escolares e de ensino
Diversidade na educação - Reflexões e experiências	SECADI - Diversidade Étnico-Racial	2003	Diversidade Geral	Temas Específicos
Superando o Racismo na Escola	SECADI - Diversidade Étnico-Racial	2005	Relações Étnico-Raciais - Negros	Temas Específicos
Quilombos - Espaço de resistência de homens e mulheres negros	SECADI - Diversidade Étnico-Racial	2005	Relações Étnico-Raciais - Negros	Temas Específicos

Salto para o Futuro	SECADI - Diversidade Étnico-Racial		Relações Étnico- Raciais - Negros	Temas Específicos
GIBI Quilombos	SECADI - Diversidade Étnico-Racial		Relações Étnico- Raciais - Negros	Temas Específicos
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana	SECADI - Diversidade Étnico-Racial	2004	Relações Étnico- Raciais + Políticas Afirmativas	Orientações para práticas escolares e de ensino
Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais	SECADI - Diversidade Étnico-Racial	2006	Relações Étnico- Raciais + Políticas Afirmativas	Orientações para práticas escolares e de ensino
5º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos vencedores	SECADI - Educação em Direitos Humanos	2010	Relações Étnico- Raciais - Negros, Gênero e LGBT	Temas Específicos
Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.	SECADI - Educação em Direitos Humanos	2009	Diversidade Geral	Temas Específicos
Cartilha: Todos Somos Iguais Perante a Lei	SECADI - Educação em Direitos Humanos		Diversidade - Direitos Humanos	
4º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – Redações e artigos científicos vencedores	SECADI - Educação em Direitos Humanos	2009	Diversidade Geral	Temas Específicos
Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade	SECADI - Educação em Direitos Humanos	2007	Diversidade - Direitos Humanos	Temas Específicos
Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero	SECADI - Educação em Direitos Humanos	2007	Diversidade - Direitos Humanos	Temas Específicos
Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de	SECADI - Educação em Direitos Humanos	2007	Diversidade - Direitos Humanos	Temas Específicos

gênero				
Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero	SECADI - Educação em Direitos Humanos	2007	Diversidade - Direitos Humanos	Temas Específicos
Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero	SECADI - Educação em Direitos Humanos	2007	Diversidade - Direitos Humanos	Temas Específicos

ANEXO

“Me gritaron negra” (Victoria Santa Cruz)

Tenía siete años apenas,
 apenas siete años,
 ¡Qué siete años!
 ¡No llegaba a cinco siquiera!
 De pronto unas voces en la calle
 me gritaron ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 "¿Soy acaso negra?"- me dije
 ¡Sí!
 "¿Qué cosa es ser negra?"
 ¡Negra!
 Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía.
 ¡Negra!
 Y me sentí negra,
 ¡Negra!
 Como ellos decían
 ¡Negra!
 Y retrocedí
 ¡Negra!
 Como ellos querían
 ¡Negra!
 Y odie mis cabellos y mis labios gruesos
 y mire apenada mi carne tostada
 Y retrocedí
 ¡Negra!
 Y retrocedí . . .
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

Y pasaba el tiempo,

y siempre amargada

Seguía llevando a mi espalda

mi pesada carga

¡Y cómo pesaba!...

Me alacé el cabello,

me polvee la cara,

y entre mis entrañas siempre resonaba la misma palabra

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!

Hasta que un día que retrocedía , retrocedía y qué iba a caer

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¿Y qué?

¿Y qué?

¡Negra!

Si

¡Negra!

Soy

¡Negra!

Negra

¡Negra!

Negra soy

¡Negra!

Si

¡Negra!

Soy

¡Negra!

Negra

¡Negra!

Negra soy
De hoy en adelante no quiero
lacia mi cabello
No quiero
Y voy a reírme de aquellos,
que por evitar -según ellos-
que por evitarnos algún sinsabor
Llaman a los negros gente de color
¡Y de qué color!
NEGRO
¡Y qué lindo suena!
NEGRO
¡Y qué ritmo tiene!
NEGRO NEGRONEGRONEGRO
NEGRONEGRONEGRONEGRO
NEGRONEGRONEGRONEGRO
NEGRONEGRONEGRO
Al fin
Al fin comprendí
AL FIN
Ya no retrocedo
AL FIN
Y avanzo segura
AL FIN
Avanzo y espero
AL FIN
Y bendigo al cielo porque quiso Dios
que negro azabache fuese mi color
Y ya comprendí
AL FIN
¡Ya tengo la llave!
NEGRO NEGRONEGRONEGRO
NEGRONEGRONEGRONEGRO

NEGRONEGRONEGRONEGRO

NEGRONEGRO

¡Negra soy!